V I 3856
Biblioteca Centrală
Sibiu Str. Bariţiu 5

# Revista de PEDAGOGIE

ORGAN AL
INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1 9 5 8

IUL. 3 SEPT.

EDITURA DE STAT
DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ

1980

97

- IUL 2005

+ IUL 2014

I 3856

# *Revista de* PEDAGOGIE

ORGAN AL
INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

3

IULIE – SEPTEMBRIE
1954

EDITURA DE STAT DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICA

1609.
885 /1954

1954

*„REVISTA DE PEDAGOGIE“*
*APARE TRIMESTRIAL*

**COLEGIUL DE REDACŢIE**

*Stela Andreescu*—profesoară emerită; Prof. *Margareta Banyai;* Prof. *Isidor Cremer;* Conf. univ. *Traian Moraru* (redactor responsabil); Prof. univ. *Nicolae Pascu;* Prof. univ. *Mihail Roşianu; Maria Tomoşoiu Boboc*—învăţătoare emerită.

Bucureşti, Str. Spiru Haret nr. 14—Telefon 5.15.16 şi 4.24.00

# „23 August" — ziua eliberării patriei noastre

Cu 10 ani în urmă, Armata Sovietică, sub conducerea înțeleaptă a Marelui Partid Comunist al Uniunii Sovietice, a salvat omenirea de primejdia robiei fasciste, eliberînd un șir întreg de țări din Europa — printre care și Romînia — și ajutîndu-le să se smulgă din lanțul imperialismului înrobitor.

La 23 August, poporul muncitor de pe întreg cuprinsul patriei noastre sărbătorește a 10-a aniversare a eliberării sale de către eroica Armată Sovietică, și a doborîrii dictaturii fascisto-antonesciene de către forțele patriotice organizate și conduse de Partidul Comunist Romîn.

Cu prilejul acestei mari sărbători poporul muncitor aduce, drept omagiu, nețărmurita sa dragoste și recunoaștința sa fierbinte marelui popor sovietic, eroicei sale armate care, prin victoria istorică asupra fascismului, în timpul celui de al doilea război mondial, a înscris pagini de glorie în istoria omenirii.

Măreața sărbătoare națională, ziua de 23 August, marchează începutul unei noi ere în viața țării noastre, creează premizele desfășurării procesului de eliberare politică, socială și economică a poporului. 23 August creează condițiile definitivării revoluției burghezo-democratice și trecerii la înfăptuirea sarcinilor mărețe ale revoluției socialiste, la instaurarea dictaturii proletariatului sub forma regimului democrat popular.

23 August înseamnă împlinirea visului de veacuri al poporului nostru pentru libertate, pentru independență națională. La 23 August 1944, pentru prima dată în istoria sa, poporul nostru și-a dobîndit adevărata independență națională, Romînia transformîndu-se dintr-o semicolonie a capitalului american, englez, francez, german, într-o țară cu adevărat independentă, într-un stat suveran în care poporul muncitor este stăpînul destinelor sale.

La 10 ani de la eliberare, poporul nostru manifestă o îndreptățită mîndrie pentru drumul parcurs, pentru succesele obținute pe drumul făuririi unei vieți libere și îmbelșugate. Aceste succese îl îndreptățesc să privească cu încredere perspectivele mărețe ale viitorului.

Cei 10 ani ce s-au scurs de la eliberare reprezintă o întreagă etapă istorică în dezvoltarea țării noastre, marcată prin adîncile prefaceri înfăptuite de clasa muncitoare care, sfărîmînd vechea orînduire, s-a ridicat de la situația de clasă exploatată și asuprită, la rangul de clasă stăpînitoare.

Eliberarea Romîniei de către glorioasa Armată Sovietică a permis deslănţuirea revoluţiei democrat populare, care a descătuşat forţele creatoare ale poporului, unindu-le într-un şir întreg de mari realizări în domeniul economic, social şi cultural.

La baza tuturor acestor realizări care constituie bilanţul de 10 ani de revoluţie democrat populară, stă munca plină de entuziasm şi abnegaţie a milioanelor de oameni ai muncii din ţara noastră (muncitori, ţărani muncitori, intelectuali) şi sprijinul continuu, dezinteresat, dat de prima ţară socialistă din lume.

Călăuzit de măreţele idei ale marxism-leninismului şi învăţînd din bogata experienţă a Partidului Comunist al Uniunii Sovietice, Partidul Comunist Romîn, imediat după eliberare, a condus forţele revoluţionare din ţară pe drumul smulgerii puterii politice din mîinile forţelor reacţionare. Cucerirea deplină a puterii politice de către clasa muncitoare şi aliatul său principal ţărănimea muncitoare, făurirea alianţei dintre clasa muncitoare şi ţărănimea muncitoare — ca singura forţă socială capabilă să înfrîngă rezistenţa forţelor pe cale de dispariţie — a însemnat apariţia în ţara noastră a unor condiţii obiective noi. In aceste noi condiţii economice apărute a căpătat cîmp liber de acţiune legea economică obiectivă a concordanţei obligatorii a relaţiilor de producţie cu caracterul forţelor de producţie.

Inlăturarea vechilor poziţii politice a atras schimbări structurale în domeniul economic. Principalele mijloace de producţie au devenit proprietate a întregului popor. Aceste mijloace de producţie au fost puse în slujba satisfacerii — în măsură din ce în ce mai mare — a nevoilor materiale şi culturale mereu crescînde ale maselor. Consecinţa firească a naţionalizării principalelor mijloace de producţie a fost apariţia în economia naţională a unui sector economic nou, sectorul socialist. Alături de sectorul socialist, la baza căruia stă proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producţie, sub cele două forme ale sale — proprietatea de stat şi proprietatea cooperatist-colectivistă — în etapa actuală, în economia noastră naţională mai există încă două formaţiuni economice : formaţiunea micii producţii de mărfuri şi formaţiunea privat-capitalistă. Privind aceste trei formaţiuni economice în ansamblul economiei naţionale este limpede că rolul conducător revine formaţiunii socialiste.

Cunoscînd conţinutul legilor specifice fiecărei formaţiuni şi direcţia acţiunii acestora, statul democrat popular poate elabora just politica economică care să asigure înfăptuirea scopului izvorît din cerinţele legii economice fundamentale a socialismului şi spre care se îndreaptă întreaga sa activitate.

Elaborarea de către stat a unei politici economice juste, pe baza cunoaşterii acţiunii legilor economice noi, a permis ca volumul producţiei industriale obţinute în anii regimului democrat popular, să întreacă nivelul cel mai înalt atins în regimul capitalist. Astfel, volumul producţiei industriale în 1953, a fost aproape de 3 ori mai mare faţă de 1938 şi de 3,5 ori mai mare faţă de 1948.

Un accent deosebit s-a pus pe dezvoltarea industriei grele, bază a dezvoltării întregii noastre economii. In anii puterii populare a fost făurită o industrie constructoare de maşini care asigură, în mare parte, înzestrarea cu utilaj şi maşini-unelte a diferitelor ramuri ale economiei. Aşa de pildă, industria noastră constructoare de maşini asigură producerea la noi în

țară a utilajului petrolifer, minier, de construcții etc. Se produc de asemenea mașini-unelte, tractoare, mașini agricole, electromotoare, turbine, rulmenți, instalații industriale, utilaje pentru industria textilă și alimentară etc. Dintr-o țară care importa 99% din mașinile necesare economiei, am izbutit să exportăm chiar unele mașini și agregate, tractoare, utilaj petrolifer, mori de ciment etc. Producția noastră petroliferă, exploatată în mod prădalnic în trecut de către trusturile străine, capătă o dezvoltare din ce în ce mai mare, extracția de țiței atingînd — la sfîrșitul anului 1953 — 9,3 milioane tone.

Intr-un ritm rapid se dezvoltă și industria noastră minieră, chimică, forestieră. Se intensifică procesul de electrificare a țării.

Odată cu dezvoltarea industriei producătoare de mijloace de producție, se dezvoltă și industria bunurilor de larg consum. Au fost construite noi fabrici de textile și de confecții fabrici de pîine, de ulei, de conserve, noi instalații frigotehnice și a fost lărgită capacitatea de producție a fabricilor existente.

Eforturile muncitorilor din uzine și fabrici sînt sporite prin participarea și a maselor țărănimii muncitoare la opera măreață de construire a vieții noi. Avînd în permanență sprijinul frățesc al clasei muncitoare, țărănimea muncitoare a obținut succese însemnate în făurirea unei vieți îmbelșugate.

Ca o consecință a avantajelor prelucrării în comun a pămîntului mii de țărani muncitori se unesc în întovărășiri agricole folosind mijloace mecanizate puse la dispoziție de către S.M.T.-uri.

Urmînd exemplul luminos al colhoznicilor sovietici, convinși de superioritatea marii producții în agricultură, de avantajele prelucrării pămîntului cu mijloace mecanizate, aproape 300.000 familii de țărani muncitori au trecut de bună voie pe calea gospodăriei colective, singura ce le asigură un trai îmbelșugat.

Au fost înființate 220 S.M.T.-uri înzestrate de stat cu mii de tractoare și diferite mașini agricole, ceea ce înseamnă începuturi ale mecanizării agriculturii noastre.

In scopul creșterii producției agricole și al îmbunătățirii condițiilor materiale ale țăranilor, statul nostru acordă sprijinul său țăranilor muncitori cu gospodării individuale.

In momentul de față, creșterea producției agricole constituie veriga principală în lupta pentru dezvoltarea proporțională a tuturor ramurilor economiei naționale și pentru ridicarea nivelului de trai al oamenilor muncii. O importanță hotărîtoare are în acest sens programul de măsuri economice adoptat de plenara lărgită a C.C. al P.M.R. din 19—20 august 1953. Plenara a făcut o amplă analiză a dezvoltării economiei noastre pe drumul socialismului indicînd totodată și perspectivele acestei dezvoltări; ea a pus în centrul preocupărilor partidului și statului nostru lupta pentru ridicarea producției agricole și a producției bunurilor de larg consum.

„Lupta pentru ridicarea continuă a producției vegetale și animale — a spus tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej în expunerea făcută la ședința plenară a C.C. al P.M.R. din aprilie 1954 — nu este o campanie trecătoare ci o sarcină permanentă a partidului, unul din elementele fundamentale ale politicii sale economice".

Problema creșterii producției agricole se pune azi în țara noastră mai accentuat, deoarece în condițiile predominării micii producții de

mărfuri 70—75% din întreaga cantitate de cereale-marfă este produsă de gospodăriile individuale ale țăranilor muncitori.

De aceea, măsurile economice luate de partid și guvern în urma plenarei lărgite a C.C. al P.M.R. din 19—20 august 1953, prevăd un ajutor uriaș din partea statului pentru producătorii individuali, întovărășiți pentru prelucrarea în comun a pămîntului cu mijloace mecanizate puse la dispoziție de stat prin S.M.T.-uri precum și pentru G.A.C. în scopul dobîndirii unei înalte producții la ha pentru dezvoltarea tuturor ramurilor agricole.

Țărănimea muncitoare, azi mai mult ca oricînd, simte sprijinul statului.

Astfel, în scopul ridicării producției agricole și pentru intensificarea schimbului dintre oraș și sat, Prezidiul Marii Adunări Naționale și Guvernul au prevăzut acordarea unor scutiri și reduceri de impozite și taxe gospodăriilor agricole individuale și gospodăriilor agricole colective, anularea unor restanțe din toamna anului 1952 în ce privește colectările de produse agricole etc.

Plenara din august 1953 constatînd o disproporție între fondul de acumulare și fondul de consum, fapt care s-a reflectat în creșterea nesatisfăcătoare a nivelului de trai al celor ce muncesc, în raport cu întreaga dezvoltare economică a țării, a prevăzut măsuri pentru lichidarea disproporției dintre acumulare și consum, prin măsurile privind lichidarea rămînerii în urmă a producției agricole și a producției bunurilor de larg consum.

Pornind de la existența în țara noastră a unei mase mari de mici producători de mărfuri, plenara din august 1953 a arătat importanța pe care o au încă timp îndelungat țăranii săraci și mijlocași, ca principali producători de cereale-marfă. De aceea, sistemul de măsuri economice adoptat de plenară pune în centrul atenției întregului nostru aparat economic justa folosire a acelor pîrghii cum sînt: colectările, contractările, achizițiile, creditele etc., pentru ca prin acestea să fie stimulată țărănimea muncitoare la ridicarea producției agricole. Astfel, la sfîrșitul anului 1953, au fost obținute o serie de succese și în agricultură, ca sporirea producției în principalele culturi. In anul 1953, au fost date agriculturii peste 6200 noi cadre tehnice, cu pregătire superioară, ing. agronomi, zootehniști, medici veterinari, peste 5700 tractoriști; numărul G.A.C. a crescut cu 202 și a întovărășirilor cu 192.

In domeniul producției agricole, problema înmulțirii numărului de animale și a măririi productivității lor, constituie azi o sarcină de frunte a oamenilor muncii din agricultură. In lumina plenarei C.C. al P.M.R. din 19—20 august 1953, a fost adoptată legea privind măsurile pentru dezvoltarea creșterii animalelor în anii 1954—1956, prin care se acordă țăranilor muncitori credite și mijloace pentru procurarea vitelor de rasă. Aplicarea acestei legi creează condiții favorabile unei dezvoltări rapide a creșterii animalelor și a producției animale, astfel încît în 2—3 ani să se asigure o îmbunătățire a aprovizionării populației muncitoare de la orașe și sate cu produse alimentare și aprovizionarea industriei ușoare cu materii prime. Legea prevede în acest sens și măsuri care asigură dezvoltarea creșterii animalelor atît în gospodăriile agricole de stat și gospodăriile agricole colective, cît și în gospodăriile individuale ale țăranilor muncitori. Folosirea justă a colectărilor, în cadrul acestor măsuri, asigură dezvoltarea interesului țăranilor muncitori pentru creșterea vacilor cu lapte,

ovinelor, porcinelor, iar aplicarea unui sistem premial progresiv în domeniul contractărilor de animale, înseamnă stimularea creşterii şi îngrăşării animalelor.

Subordonînd întreaga activitate economică satisfacerii în măsură din ce în ce mai mare a necesităţilor materiale şi culturale ale oamenilor muncii, statul nostru are în permanenţă grijă pentru sporirea continuă a veniturilor celor ce muncesc. Plenara din august 1953 a determinat schimbări în sistemul de organizare a salarizării. Principiile care stau azi la baza actualului sistem de salarizare sînt: justa aşezare a sistemului de salarizare în conformitate cu importanţa politico-economică a fiecărei ramuri în parte şi introducerea tarifelor stimulative adaptate specificului fiecărei ramuri.

Alături de ridicarea producţiei agricole, dezvoltarea producţiei bunurilor de larg consum — sarcină trasată de plenara din august 1953 — a devenit o cauză de luptă a muncitorilor, tehnicienilor şi inginerilor din întreprinderile producătoare de mărfuri destinate aprovizionării populaţiei. Ei muncesc cu elan, pentru a pune la dispoziţia populaţiei cantităţi mereu sporite, bogate sortimente de mărfuri de bună calitate.

Astfel, în avîntul luat de întrecerea socialistă, în cinstea celei de a 10-a aniversări a eliberării patriei, numai în două săptămîni, colectivul sectorului ţesătorie al fabricii textile „Proletarul" Bacău, a produs peste plan aproape 2700 m² de ţesături finite; în luna iunie, muncitorii şi tehnicienii fabricii de încălţăminte „Dobrogeanu Gherea" din Oradea, au economisit 16.500 dm² piele, din care se pot confecţiona sute de perechi de feţe pentru pantofi, iar colectivul fabricii de conserve „Flora" din capitală, a produs peste plan — în primele zile ale întrecerii — 30 tone conserve legume, 15 tone conserve de fructe şi 10 tone de alte diferite conserve. Aceste depăşiri dovedesc că eforturile muncitorilor, tehnicienilor şi inginerilor din întreprinderile producătoare de bunuri de larg consum, urmăresc sporirea articolelor de îmbrăcăminte, încălţăminte, a articolelor de uz casnic, alimentare, pentru a satisface într-o măsură tot mai mare cerinţele celor ce muncesc.

★

Paralel cu transformările din domeniul economic în ţara noastră se desfăşoară cu succes revoluţia culturală, parte integrantă a revoluţiei socialiste.

Cei 10 ani de la eliberare au fost ani de succese măreţe în ceea ce priveşte dezvoltarea ştiinţei, artei, literaturii şi învăţămîntului.

„Regimul de democraţie populară arată, de la instaurarea lui, cel mai mare interes pentru dezvoltarea învăţămîntului public şi culturalizarea maselor, pentru pregătirea viitorilor cetăţeni, constructori conştienţi ai socialismului" spunea tovarăşul Gh. Gheorghiu-Dej la Congresul învăţătorilor din anul 1952.

Regimul burghezo-moşieresc ne-a lăsat o moştenire grea şi în domeniul învăţămîntului şi al culturii, deoarece burghezia şi moşierimea nu erau interesate în luminarea poporului, în culturalizarea lui. Şcoala era doar un instrument al îndobitocirii maselor, al transformării acestora în slugi plecate claselor exploatatoare. Organizarea şi întreg conţinutul învăţămîntului împiedicau pe elevi să dobîndească cunoştinţe ştiinţifice.

Dovadă evidentă a politicii claselor exploatatoare, în domeniul învățământului, o constituie cele 4 milioane de analfabeți și semialfabeți care existau în Romînia dinaintea eliberării în timp ce constituția țării proclama, cu fățărnicie, învățământul primar general și obligatoriu.

Sarcina puterii populare era de a lichida moștenirea lăsată și în acest domeniu de regimul burghezo-moșieresc.

In desfășurarea revoluției noastre culturale, un moment important îl constituie Reforma învățământului înfăptuită în anul 1948, din inițiativa P.M.R.

Reforma învățământului din 1948, așează învățământul nostru pe baze fundamental deosebite. Intreg învățământul nostru a devenit învățământ de stat, schimbîndu-i-se radical principiile de organizare. Învățământul a căpătat un caracter unitar, scopul lui fiind educarea în spirit comunist a tinerei generații.

Acestui scop nou îi corespunde și un conținut nou, oglindit în planurile de învățământ, în programe și manuale școlare.

După Reformă s-a dezvoltat considerabil rețeaua instituțiilor școlare de toate gradele. A crescut numărul instituțiilor preșcolare. In vederea închiderii izvoarelor analfabetismului a fost organizat învățământul elementar general obligatoriu și au fost create condiții pentru ca el să se poată exercita.

Invățământul elementar constituie baza culturalizării întregului popor. Numărul școlilor elementare a crescut, față de 1938, cu peste 2500 unități, cuprinzînd toți copiii de vîrstă școlară. In centrele muncitorești, în centrele mărginașe ale orașelor, în comune, sate și în cele mai îndepărtate cătune, noi școli elementare și-au deschi porțile. Tot prin Reformă au fost înființate școlile de 7 ani. Rețeaua acestor școli crește rapid cuprinzînd cea mai mare parte a absolvenților școlii de 4 ani. In prezent, statul nostru se preocupă de posibilitățile trecerii la învățămînt general de 7 ani.

Prin legea pentru Reforma învățământului s-au creat de asemenea și alte categorii de școli pentru a pregăti cadrele necesare dezvoltării economice, sociale și culturale ale țării. S-au creat școli profesionale ale rezervelor de muncă, școli medii tehnice care pregătesc cadre de specialiști medii pentru toate specialitățile.

In cursul acestor 10 ani, s-au obținut mari succese și în domeniul dezvoltării instituțiilor de învățămînt superior. Pentru a asigura pregătirea specialiștilor de grad superior s-au reorganizat instituțiile de învățămînt superior și au fost înființate facultăți și institute noi.

Dreptul la învățătură al minorităților naționale a devenit o realitate Azi, în țara noastră funcționează școli în 15 limbi materne ale minorităților naționale precum și o universitate, institute și facultăți cu limba de predare maghiară.

Noile sarcini cu privire la dezvoltarea agriculturii, privesc fără îndoială toate instituțiile de învățămînt din țara noastră. Plenara din 19—20 august 1953 pune noi sarcini educative școlii noastre — principal izvor de cadre necesare diferitelor domenii de activitate. In fața școlii stă astăzi sarcina serioasă și de mare răspundere de a sădi și dezvolta în rîndurile tineretului nostru interesul și dragostea pentru agricultură. Țara are nevoie de tot mai multe cadre tehnice, medii și superioare, agronomi,

zootehnicieni, mecanizatori, viticultori, pomicultori, agrosilvo-amelioratori, tractoriști, combainieri, mecanici etc.

Pornind de la concepția că principalul izvor de cadre necesare construcției socialismului îl constituie școala, încredințîndu-i deci această nobilă misiune, statul nostru acordă o înaltă prețuire muncii slujitorilor școlii. Dovada acestei prețuiri o constituie grija pentru asigurarea unor condiții de muncă și de viață din ce în ce mai bune cadrelor didactice și acordarea de medalii și ordine precum și conferirea titlului de „învățător emerit" și „profesor emerit" celor mai bune cadre didactice care, învățînd din experiența școlii sovietice și aplicînd-o în activitatea lor, au obținut rezultate frumoase în munca de instruire și educare a tinerei generații.

★

Poporul nostru sărbătorește cea de a 10-a aniversare a eliberării patriei în condițiile creșterii pe plan internațional, a forțelor lagărului socialismului, a întăririi unității, prieteniei și solidarității acesteor forțe.

Lagărul democrației și socialismului unește astăzi 900.000.000 de oameni, eliberați pentru totdeauna de sub jugul imperialist, avînd în frunte Marea Uniune Sovietică.

La recenta sesiune a Consiliului economic și social, secretariatul O.N.U. a prezentat „Darea de seamă asupra situației economice mondiale". Darea de seamă confirmă fără putință de tăgadă existența a două orientări în economia mondială și constată superioritatea lagărului democrației și socialismului care se află într-un progres continuu.

Chiar autorii dării de seamă au fost nevoiți să recunoască dezvoltarea considerabilă a sistemului economic socialist și rămînerea în urmă a sistemului economic capitalist. Lagărul imperialist face disperate, dar zadarnice eforturi pentru a se smulge din ghiarele crizei, în vreme ce economia lagărului democrației este în plin avînt.

Astfel, darea de seamă arată că în anul 1953, venitul național a crescut în R.P. Polonă cu 10%, în R. Cehoslovacă, cu 5%, în R.P. Ungară cu 12% etc., iar în Uniunea Sovietică venitul real total al muncitorilor a crescut în 1953 cu cca 16%. A crescut în acești ani volumul producției industriale în țările lagărului democratic și înainte de toate în U.R.S.S.

In Uniunea Sovietică producția întregii industrii a crescut în 1953 cu 45% față de 1950, în timp ce în S.U.A., în aceeași perioadă, producția industrială a crescut numai cu 20%; iar de la mijlocul anului trecut — producția industrială în S.U.A. este în continuă scădere, ca o consecință a fenomenelor de criză ce se manifestă în S.U.A.

Economia țărilor capitaliste este orientată spre sporirea investițiilor în industria de război, fapt ce are urmări dezastruoase pentru masele muncitoare, deoarece au scăzut simțitor investițiile în producția civilă.

Alocațiile militare directe ale statelor din Blocul Atlanticului de Nord, de pildă, au crescut anul trecut cu 5,7 miliarde dolari, atingînd suma de 65,5 miliarde dolari. Consecințele acestei stări constau în creș-

terea costului vieții în țările capitaliste (ex. în Anglia cu 23% față de 1950); crește șomajul, se adîncește mizeria celor ce muncesc.

In contrast cu politica de înarmare a statelor capitaliste, țările lagărului socialismului promovează politica consecventă de pace și colaborare internațională.

In lupta sa pentru făurirea unei vieți noi, poporul nostru își unește forțele sale cu cele ale milioanelor de oameni ai muncii din Uniunea Sovietică și țările de democrație populară în scopul destinderii încordării în relațiile internaționale, pentru triumful păcii în lumea întreagă.

# Zece ani de realizări în domeniul învățământului

*Acad. ILIE MURGULESCU*
*Ministrul Învățământului*

Eliberarea patriei noastre de sub jugul fascist de către glorioasa Armată Sovietică, în august 1944, a marcat începuturile unor adînci transformări revoluționare.

In cei zece ani care s-au scurs de la acest important eveniment, clasa muncitoare, călăuzită de Partidul Muncitoresc Romîn, în alianță cu țărănimea muncitoare a smuls puterea din mîna burghezo-moșierimii și a început construirea unei societăți noi, a societății socialiste.

Ca rod al muncii devotate și pline de avînt patriotic a întregului popor muncitor, în toate sectoarele vieții cultural-economice s-au făcut însemnați pași înainte. Industria noastră socialistă a luat un mare avînt ajungînd ca numai în cîțiva ani volumul producției industriale să fie de aproape trei ori mai mare față de 1938. A crescut industria grea și cea producătoare de mașini, s-a dezvoltat industria extractivă, s-au dezvoltat corespunzător și celelalte ramuri ale industriei, producîndu-se cantități din ce în ce mai mari de bunuri.

Țărănimea muncitoare, aliat credincios al clasei muncitoare, participă tot mai activ la construirea socialismului.

Cu sprijinul susținut al statului democrat popular care ajută agricultura întărind baza ei tehnico-materială, un număr din ce în ce mai mare de țărani muncitori se unesc în întovărășiri și gospodării agricole colective.

Construirea formelor socialiste în economie presupune și construirea unei suprastructuri corespunzătoare noii baze. Revoluția culturală este factorul care duce la împletirea construirii bazei economice a socialismului cu o vastă reconstrucție culturală pe toate tărîmurile : culturalizarea maselor, învățămînt, cercetare științifică, creație literară și artistică.

Elaborate din inițiativa partidului, principiile ce stau la baza revoluției culturale izvorăsc din cerințele legii economice fundamentale a societății pe care o construim : legea satisfacerii maxime a nevoilor materiale și culturale mereu crescînde ale celor ce muncesc, lege ce-și lărgește din ce în ce mai mult domeniul de acțiune. Una din principalele verigi ale revoluției noastre culturale o constituie dezvoltarea învățămîntului.

La fel ca în toate domeniile de activitate, regimul burghezo-moşieresc ne-a lăsat în învăţămînt o situaţie foarte grea. Deşi, formal, învăţămîntul primar era general şi obligatoriu, în realitate învăţămîntul elementar era total necorespunzător şi mai ales greu accesibil copiilor oamenilor muncii. Mase mari de analfabeţi făceau ca ţara noastră să se situeze printre cele mai înapoiate din Europa, în ceea ce priveşte cunoaşterea luminii ştiinţei de carte.

Invăţămîntul mediu şi superior, dezvoltat anarhic, era la rîndul lui, rezervat numai odraslelor familiilor înstărite.

Dacă din punct de vedere al numărului de şcoli şi al felului lor acest învăţămînt era cu totul necorespunzător, din punct de vedere al conţinutului său instructiv-educativ era rupt de realităţile de la noi din ţară, rămas în urmă, perimat şi inutil, dominat de ideologia burgheză : misticism, cosmopolitism, şovinism, rasism. Un astfel de învăţămînţ avea rolul de a pregăti cadre necesare numai unor anumite domenii de activitate, dar mai ales, cadre devotate şi folositoare burgheziei.

Din această situaţie, cînd după eliberarea ţării noastre de către glorioasa Armată Sovietică s-a început munca paşnică, s-au cristalizat două probleme mari în domeniul reconstrucţiei culturale : lichidarea analfabetismului şi crearea condiţiilor pentru pregătirea unor cadre capabile să contribuie la construirea socialismului, probleme care puteau fi rezolvate prin amplificarea reţelei de şcoli şi facultăţi, pe de o parte, şi prin transformarea revoluţionară a conţinutului instructiv-educativ al învăţămîntului, deoarece ...„Numai transformînd radical învăţămîntul organizarea şi educarea tineretului — arată Lenin — vom izbuti ca prin sforţările tinerei generaţii să obţinem crearea unei societăţi care să nu semene cu cea veche, adică crearea societăţii comuniste".

Aceasta înseamnă crearea unei şcoli noi, şcoala regimului de democraţie populară, capabilă să răspundă avîntului cultural al poporului muncitor, şcoală al cărui conţinut instructiv-educativ să se poată ridica la înălţimea cerinţelor construirii socialismului.

Vasta şi complexa operă de creare a unui învăţămînt nou, începe cu Reforma învăţămîntului din 1948, care, aşa cum a caracterizat-o tovarăşul Gheorghe Gheorghiu-Dej, preşedintele consiliului de miniştri al R.P.R., „marchează hotarul dintre şcoala veche, burgheză şi şcoala nouă a regimului de democraţie populară". Iniţiată şi sprijinită de Partidul Muncitoresc Romîn, Reforma învăţămîntului a deschis perspectiva luminoasă de aplicare la condiţiile ţării noastre a grandioasei experienţe a învăţămîntului sovietic. Experienţa şcolii sovietice a fost aprofundată, însuşită şi folosită cu succes la crearea şi dezvoltarea învăţămîntului din R.P.R.

Un preţios ajutor pentru o mai completă cunoaştere a experienţei sovietice în domeniul învăţămîntului au fost vizitele făcute în U.R.S.S. de cele două delegaţii ale Ministerului Învăţămîntului din R.P.R. în problemele învăţămîntului superior, în 1952, şi în problemele învăţămîntului elementar şi mediu, în 1953.

Valorificarea realizărilor epocale ale învăţămîntului sovietic — cel mai înaintat învăţămînt din lume — de către slujitorii şcolii din ţara noastră, este chezăşia înfăptuirii şi la noi a unui învăţămînt înaintat, a unui învăţămînt corespunzător sarcinilor actuale de stat.

O etapă importantă în dezvoltarea învățămîntului o constituie Congresul învățătorilor din 1952. Acest congres a trecut în revistă succesele învățămîntului, a scos la iveală lipsurile și a trasat cu claritate căile dezvoltării lui viitoare. Participarea directă la Congres a tovarășului Gheorghiu-Dej, care a adus salutul Comitetului Central al P.M.R. și al guvernului, a arătat înalta prețuire pe care partidul și guvernul o acordă acestui sector de activitate.

Plenara lărgită a C.C. al P.M.R. din 19—20 august 1953 a apreciat că în domeniul învățămîntului s-au obținut succese însemnate. Hotărîrile plenarei arată în același timp, ca de altfel pentru toate domeniile de activitate, căile dezvoltării învățămîntului. Se poate aprecia că în etapa actuală, întreaga politică de învățămînt este determinată de conținutul hotărîrilor plenarei din 19—20 august 1953. Perioada următoare plenarei constituie o etapă nouă, superioară, de dezvoltare a învățămîntului, etapă ce se caracterizează prin noi și noi succese în făurirea unei școli cît mai legată de realități, a unei școli la înălțimea societății pe care o construim.

Ca un rezultat al traducerii în viață a hotărîrilor plenarei din august 1953, conducerea întregului învățămînt a fost concentrată într-un singur minister, Ministerul Învățămîntului, format din contopirea Ministerului Învățămîntului Public, a Ministerului Învățămîntului Superior și Direcția Generală a Rezervelor de Muncă. Noul Minister îndrumează, conduce și coordonează activitatea de învățămînt în toate aspectele sale, cuprinzînd atît învățămîntul de cultură generală cît și învățămîntul de pregătirea cadrelor muncitorești, medii și superioare, necesare economiei naționale și sectorului social-cultural. Prin aceasta s-au mărit posibilitățile de asigurare a unei dezvoltări proporționale întregului învățămînt, de dirijare armonioasă a diverselor lui sectoare.

Lichidarea analfabetismului face parte din premizele socialismului. „Știți că într-o țară analfabetă nu se poate construi societatea comunistă" spunea Lenin la Congresul al III-lea al Uniunii Tineretului Comunist din Rusia. Partidul Muncitoresc Romîn a acordat o atenție deosebită acțiunii de lichidare a analfabetismului care a început odată cu anul școlar 1948—1949. Mulțumită sprijinului permanent dat de organizațiile obștești și în deosebi de Consiliul Central al Sindicatelor, peste un milion și jumătate analfabeți au primit, pînă acum, lumina științei de carte. In cursul acestui an au mai fost alfabetizați încă 426.000 neștiutori de carte. Pînă la sfîrșitul primului nostru plan cincinal, analfabetismul — dureroasă mărturie a înapoierii culturale în care regimul burghezo-moșieresc a ținut poporul nostru — va fi lichidat în Republica Populară Romînă.

Pentru a seca însă izvorul neștiinței de carte, trebuia asigurat de fapt, învățămîntul elementar general și obligatoriu. In acest scop după Reforma învățămîntului, a fost dezvoltată rețeaua de școli elementare (clasele I—IV), atît la orașe cît și la sate, cu precădere în centrele industriale populate, în sectorul agriculturii socialiste și în regiunile lipsite de binefacerile școlii. In anul școlar 1954—1955 vor funcționa în R.P.R. 10.935 școli elementare de 4 clase, care vor cuprinde aproape 1.200.000 elevi. Acolo unde se simțea nevoie, elevii au fost ajutați în diferite forme (cu echipament, rechizite, cazare în internat) ca să poată frecventa școala. In urma acestor măsuri, astăzi aproape toți copiii de vîrstă școlară sînt

cuprinşi în şcolile elementare de 4 ani. In felul acesta a fost definitiv închis izvorul analfabetismului.

In scopul ridicării nivelului cultural-obştesc, au fost create prin Reforma învăţămîntului şcolile de 7 ani. Organizarea lor s-a făcut după modelul şcolilor similare sovietice. Reţeaua şcolilor de 7 ani s-a dezvoltat repede ajungînd în anul şcolar 1953—1954 la 4.596 unităţi cu 466.145 elevi în clasele V—VII, pentru ca în anul 1954—1955 numărul elevilor să fie de aproape 519.000. Circa 72% din absolvenţii clasei a IV-a elementare pot fi astăzi cuprinşi în clasa a V-a a şcolilor de 7 ani. Ministerul Invăţămîntului are acum sarcina să elaboreze măsurile necesare în vederea extinderii grabnice a învăţămîntului de 7 clase pentru a deveni, în decurs de cîţiva ani, general şi obligatoriu.

In Republica Populară Romînă vor funcţiona în anul 1954—1955 — 336 şcoli de 10 ani, cu un efectiv de aproape 100.000 elevi în clasele VIII—X, din care circa 13.675 sînt oameni din cîmpul muncii care urmează cursuri serale, fără scoatere din producţie. In şcolile de 10 ani se pregătesc absolvenţi care îşi vor continua studiile în învăţămîntul superior. In Romînia veche, cu industria nedezvoltată şi cu agricultura înapoiată, problema pregătirii de cadre pentru economia ţării nu intra în preocupările guvernelor burghezo-moşiereşti. Rapida industrializare a Romîniei democrat-populare, crearea de întreprinderi noi şi de întregi ramuri noi de producţie, mecanizarea agriculturii, necesită pregătirea a numeroase cadre de specialitate : cadre muncitoreşti, medii tehnice şi superioare.

Pentru pregătirea cadrelor muncitoreşti au fost create şcolile profesionale şi şcoli pe lîngă fabrici şi uzine ale Rezervelor de muncă. La organizarea şi îndrumarea acestui învăţămînt a fost folosită din plin bogata experienţă sovietică privitoare la Rezervele de muncă. In acest an vor funcţiona în sistemul Rezervelor de muncă un număr de circa 200 şcoli profesionale, frecventate de peste 50.000 elevi, care se pregătesc în 74 de meserii. Durata de şcolarizare este de unu pînă la trei ani, după exigenţele meseriei. Tot în cadrul Rezervelor de muncă au fost organizate 30 şcoli tip S. F. U. care pregătesc muncitori în 22 meserii. Durata de şcolarizare este de şase luni. In ultimii trei ani, şcolile Rezervelor de muncă au dat producţiei peste 100.000 muncitori calificaţi, care au sporit forţa clasei muncitoare şi au contribuit la ridicarea nivelului tehnicii din ţara noastră.

Un învăţămînt care, aproape inexistent sub regimul burghez, a luat o dezvoltare deosebită în urma Reformei din 1948 este Invăţămîntul mediu-tehnic. La profilarea şcolilor medii-tehnice a fost utilizat cu succes nomenclatorul Tehnicum-urilor sovietice. Reţeaua acestor şcoli, care au dat deja zeci de mii de tehnicieni economiei naţionale, cuprinde 321 unităţi şcolare, în care vor învăţa în anul 1954—1955, 86.000 elevi. Şcolile medii-tehnice depind de diferitele ministere şi organizaţii centrale, Ministerul Invăţămîntului avînd însă conducerea metodico-didactică.

Pentru pregătirea învăţătorilor şi educatorilor din instituţiile preşcolare în anul şcolar 1954—1955 vor funcţiona în ţara noastră 57 şcoli pedagogice cu peste 13.600 elevi. Atît la şcolile pedagogice, cît şi la şcolile medii-tehnice, şcolarizarea durează patru ani. Şcolile de 4 ani, de 7 ani şi de 10 ani, precum şi şcolile pedagogice depind, atît de Ministerul In-

vățămîntului, cît și de Sfaturile Populare, după principiul dublei subordonări.

O mare atenție a acordat statul nostru democrat popular și învățămîntului superior, care după Reformă, a fost întărit și dezvoltat an de an. Pe cînd în 1938 existau în țara noastră 16 instituții de învățămînt superior, cu 41 facultăți, în anul acesta vor funcționa, în 10 centre universitare, 48 de instituții de învățămînt superior, cu 134 facultăți.

In anii puterii populare s-au creat noi instituții de învățămînt superior: Institutul industriei alimenare, Institutul de mine, Institutul de petrol și gaze — toate trei în București — Institutul de mine, „Gh. Gheorghiu-Dej" în Petroșani, Institutul de construcții în București, Institutul agronomic în Arad, Institutul politehnic în Cluj, Institutul forestier în Orașul Stalin, Institutul tehnic în Galați etc.

Profilarea învățămîntului superior s-a făcut în strînsă legătură cu cerințele de cadre superioare tehnice, științifice și didactice ale economiei naționale și ale sectorului social-cultural. Experiența sovietică a fost rodnic folosită atît în operația de profilare a facultăților și institutelor cît și în planificarea proporțională a diferitelor sectoare ale învățămîntului superior (tehnic, agricol și silvic, universitar și pedagogic etc.).

In urma reorganizării și reprofilării învățămîntului superior s-a schimbat și repartizarea tineretului studios pe diferite sectoare de învățămînt. Astfel, în timp ce în anul 1937—1938 majoritatea studenților se îndreptau spre universități și îndeosebi la fostele facultăți de drept și litere (peste 68%), iar la institute tehnice intrau numai 9%, astăzi avem în institutele tehnice peste 30% din totalul studenților. Aceste cifre ne arată că orientarea noii noastre intelectualități se leagă strîns cu industrializarea socialistă a țării.

Prin dezvoltarea rețelei de institute, universități și facultăți, au fost larg deschise porțile învățămîntului superior pentru copiii oamenilor muncii. In anul școlar 1938—1939 frecventau învățămîntul superior circa 29.000 studenți; în anul școlar 1954—1955 numărul lor va trece de 55.100. Totodată compoziția de clasă a studențimii s-a îmbunătățit radical. Fiii de muncitori, de țărani săraci și de țărani mijlocași formează acum majoritatea din numărul total al studenților.

Tot pentru îmbunătățirea compoziției sociale a intelectualității noastre cu elemente ieșite din clasa muncitoare, devotate pînă la capăt cauzei socialismului, au fost înființate facultăți muncitorești după modelul „Rabfac"-urilor sovietice, în care mii de tineri muncitori sînt pregătiți pentru a intra în învățămîntul superior.

In majoritatea facultăților existente au fost organizate secții pentru cursuri fără frecvență, pentru a da posibilitatea oamenilor din cîmpul muncii să se califice fără scoaterea din producție. In anul școlar 1953—1954 au fost înscriși la această formă de învățămînt 15.774 studenți (numărul lor este în continuă creștere).

Urmînd politica leninist-stalinistă în problema națională, statutul democrat popular romîn a creat pentru minoritățile naționale largi posibilități de a învăța și studia în limba maternă. In adevăr, în prezent funcționează în Republica Populară Romînă peste 3.200 școli elementare și medii și instituții preșcolare, în 15 limbi ale minorităților naționale: maghiară, germană, sîrbă, croată, bulgară, rusă, ucraineană, armeană, tătară, turcă, idiș, greacă, cehă, slovacă, polonă. S-a înființat universita-

tea „Bolayi" la Cluj şi Institutul de medicină la Tg. Mureş, ambele cu limba de predare maghiară, iar la Institutul de arte plastice, la Institutul de teatru şi la Conservatorul de muzică din Cluj funţionează şi secţii cu limba de predare maghiară; de asemenea la Institutul agronomic din Cluj funcţionează şi o facultate de agrotehnică cu limba de predare maghiară. In prezent avem 8 instituţii de învăţămînt superior cu 16 facutlăţi cu limba de predare maghiară.

Paralel cu reorganizarea sistemului şcolar din Republica Populară Romînă a fost întărită şi dezvoltată baza materială a învăţămîntului. An de an a fost sporit spaţiul de învăţămînt prin construcţia şi amenajarea de noi localuri. Astfel, numai la învăţămîntul elementar şi mediu (fără mediu-tehnic), capacitatea de şcolarizare a fost lărgită după Reformă cu peste 2353 săli de cursuri, prin construcţii noi. In ultimii trei ani au fost construite 2 şcoli profesionale cu 33 clase, iar 4 şcoli sînt în construcţie. Localuri noi au fost construite pentru Institutul de mine din Petroşani, Institutul agronomic din Bucureşti, Institutul pedagogic din Timişoara, Institutul de ştiinţe economice şi planificare din Iaşi etc.

A fost intensificată acţiunea de înzestrare a laboratoarelor, cabinetelor şi atelierelor cu aparatură şi utilaj modern. In acest scop s-a înfiinţat, după Reformă, Intreprinderea de material didactic a Ministerului Invăţămîntului care în ultimii trei ani a distribuit şcolilor elementare şi medii (fără şcolile medii-tehnice) peste 3.000.000 piese, din aproape 600 titluri de material didactic. Aceloraşi şcoli li s-a distribuit, între altele, peste 1.500.000 hărţi, tablouri, planşe tehnologice. Unele ministere, ca Ministerul Agriculturii, şi-au organizat de asemenea ateliere în care se confecţionează materialul didactic necesar înzestrării şcolilor medii-tehnice şi profesionale care depind de ele.

In toate şcolile profesionale ale Rezervelor de muncă au fost create ateliere de instructaj, iar pe lîngă 158 şcoli funcţionează şi cîte un atelier de producţie, organizat pe principiile gospodăriei socialiste. In aceste ateliere vor fi fabricate în anul 1954, printre altele, peste 150 strunguri şi 600 electromotoare, precum şi un număr mare de scule şi dispozitive cu care va fi sporită zestrea atelierelor de instructaj şi de producţie a şcolilor profesionale.

Pentru unităţile de învăţămînt superior a fost achiziţionat utilaj şi aparatură didactico-ştiinţifică atît din ţară cît şi din import. Fondurile alocate în acest scop au sporit cu fiecare an. Astfel, instituţiile ce depind administrativ de Ministerul Invăţămîntului au primit în 1953 utilaj şi aparatură în valoare dublă faţă de anul 1952, iar alocaţiile bugetare anuale destinate acestora au crescut în acelaşi an cu 50%, comparativ cu anul precedent.

Pentru a pune la îndemîna copiilor şi tineretului studios manualele necesare, s-a organizat — în anul 1952 — Editura de stat, didactică şi pedagogică care, în decurs de 2 ani, a tipărit pentru clasele I—X şi pentru şcolile pedagogice 612 titluri, totalizînd 21.683.748 volume. Pentru şcolile profesionale au fost editate în ultimii 2 ani 53 manuale, în 432.160 exemplare, din care 17 titluri traduse din limba rusă, iar restul originale. Alte 48 manuale, precum şi numeroase planşe murale, sînt în curs de editare, o parte din ele urmînd să apară la începutul acestui an.

Pentru ca fiii oamenilor muncii să poată învăța și studia, li se asigură condiții materiale corespunzătoare, prin sistemul burselor de stat acordate elevilor și studenților merituoși. La învățămîntul elementar și mediu bursele pot consta în casă și masă, echipament, rechizite și cărți. In învățămîntul mediu tehnic și superior au fost introduse, începînd cu anul 1953, burse diferențiate, după sectorul de învățămînt, după anul de studiu și după rezultatele obținute la învățătură. Studenților fruntași la studii li se acordă burse de merit: „Gheorghe Gheorghiu-Dej", „Republicane", „N. Bălcescu". In școlile Rezervelor de muncă, elevii primesc întreținere complet gratuită, în internate și echipament.

După Reforma Invățămîntului, numărul elevilor și studenților bursieri a crescut repede. Astfel, pe cînd în 1938—1939 sub regimul burghezo-moșieresc numai 10% din totalul studenților erau bursieri, în anul școlar 1951—1952, cînd numărul studenților aproape se dublase față de 1938—1939, peste 60% din studenți primeau burse. Astăzi, peste 60% din totalul studenților sînt bursieri.

Pentru a putea cuprinde marele număr de elevi și studenți bursieri, a fost dezvoltat sistemul de internate, cămine și cantine, unde bursierii primesc locuință și masă. Așa, spre exemplu, față de anul 1952—1953 spațiul locativ în căminele studențești a fost sporit în anul 1953—1954 cu peste 5.000 m². In anul 1954, sînt în curs de construire 4 cămine studențești, în patru centre universitare, cu o capacitate de cazare de 660 studenți fiecare.

In urma Reformei s-au deschis perspective pentru o fundamentală primenire a conținutului instructiv-educativ al întregului învățămînt. In această acțiune a fost larg folosită vasta experiență a școlii sovietice. Pentru a asigura conținutul științific al învățămîntului și pentru a studia și generaliza experiența înaintată a cadrelor noastre didactice, pe baza folosirii creatoare a experienței școlii sovietice, a luat ființă — în anul 1952 — Institutul de științe pedagogice. In toate domeniile învățămîntului din Republica Populară Romînă au fost introduse planuri și programe de învățămînt elaborate pe baza studiului unui bogat material documentar sovietic. Pentru aplicarea noilor programe era însă nevoie de o bibliografie corespunzătoare: manuale, tratate, monografii științifice, reviste. La asigurarea bibliografiei necesare s-a procedat atît prin elaborare de lucrări originale, cît și prin traducerea a numeroase și valoroase lucrări sovietice. In bibliotecile instituțiilor de învățămînt superior se pune la îndemîna profesorilor și studenților un material bibliografic sovietic din ce în ce mai bogat și mai complet, iar Institutul de Studii Romîno-Sovietic și filialele sale dau un sprijin real la răspîndirea în instituțiile de învățămînt a bibliografiei și informației științifice sovietice. Pentru a ușura utilizarea bibliografiei sovietice, studiul limbii ruse, obligatoriu în învățămîntul mediu, se continuă în facultăți, dînd posibilitatea tineretului să-și însușească cît mai adînc limba celei mai înaintate culturi.

Mulțumită cunoașterii și folosirii planurilor și programelor sovietice de învățămînt, răspîndirii și aprofundării bibliografiei didactice și științifice sovietice, au fost îmbunătățite metodele pedagogice de predare în școli și institute, a fost primenit și îmbogățit sistemul de cunoștințe teoretice și practice predate elevilor și studenților, cu cunoștințe actuale,

legate de construirea socialismului şi de realităţile din ţara noastră. Nivelul învăţămîntului din Republica Populară Romînă este în plină ascensiune.

O atenţie deosebită acordă partidul şi Ministerul Invăţămîntului din Republica noastră populară educaţiei comuniste a elevilor şi studenţilor, care formează o altă principală componentă a conţinutului instructiv-educativ al învăţămîntului. Sînt combătute şi alungate din lecţii şi prelegeri influenţele ideologiei burgheze: idealismul în diversele sale forme, cosmopolitismul, naţionalismul, obiectivismul burghez.

Se fac eforturi pentru a aşeza cunoştinţele predate pe temeliile celei mai înaintate concepţii despre lume şi societate: materialismul dialectic şi istoric. Odată cu purificarea conştiinţei copiilor şi tineretului de prejudiciile şi ideologia burgheză, li se îmbogăţeşte mintea cu adevăruri noi, pentru a promova o educaţie înaintată, în spiritul unui patriotism sănătos, al dragostei pentru Uniunea Sovietică — ţara socialismului victorios şi eliberatoarea poporului nostru — în spiritul internaţionalismului proletar, cu învăţăminte prin care să li se ţină treaz vigilenţa politică deosebit de necesară în domeniul culturii în condiţiile luptei dintre lumea nouă socialistă şi lumea veche, capitalistă, prin care să li se dezvolte o atitudine nouă faţă de muncă şi de bunurile obşteşti. Călăuză în această acţiune ne este bogata experienţă sovietică. Organizaţiile de pionieri, Organizaţiile Uniunii Tineretului Muncitor din şcoli, reprezintă factorii activi ai educaţiei comuniste în şcolile elementare şi medii.

In acest an funcţionează în Republica Populară Romînă 70 case de pionieri. Activitatea în casele de pionieri se desfăşoară în cercuri, pe materii (ştiinţifice, tehnice, literare, mîini îndemînatice), conduse de profesori de specialitate. Munca în cercuri se desfăşoară după un plan întocmit de responsabilul cercului în conformitate cu programa şcolară, după indicaţii tematice aprobate de Ministerul Invăţămîntului de acord cu C.C. al U.T.M.

Comitetele de părinţi, colaborează din ce în ce mai strîns la întărirea educaţiei comuniste a elevilor. Prin participarea părinţilor la diversele manifestări şi festivităţi din şcoli, prin vizitele cadrelor didactice la domiciliul elevilor, prin consfătuirile între părinţi şi profesori, prin conferinţe şi discuţii organizate asupra principalelor probleme ale şcolii, părinţii învaţă să cunoască aspectele variate ale instrucţiei şi educaţiei şi devin colaboratorii cadrelor didactice.

Legătura între şcoală şi familie duce la cele mai bune urmări: creşte frecvenţa şi se întăreşte disciplina elevilor în şcoală şi faţă de părinţi, se îmbunătăţesc rezultatele la învăţătură.

O preţioasă contribuţie la întărirea educaţiei comuniste a elevilor o aduc orele educative în învăţămîntul mediu şi orele de educaţie politică din învăţămîntul profesional. In cadrul unui program închegat de lecţii, discuţii, referate, elevii îşi însuşesc bazele noii educaţii. In orele de istorie a R.P.R. şi de constituţia R.P.R. ei învaţă să cunoască trecutul de luptă al poporului muncitor, eroismul său, precum şi marile cuceriri obţinute sub conducerea Partidului Muncitoresc Romîn şi luminoasele perspective ce i se deschid pe drumul construirii socialismului.

In învăţămîntul superior, educaţia comunistă se continuă prin studiul ştiinţelor despre societate: bazele marxism-leninismului şi economia politică. După Reforma învăţămîntului, începînd cu anul şcolar 1948—1949,

studiul acestor științe s-a introdus în întregul învățămînt superior. Partidul a acordat un ajutor deosebit pentru întărirea catedrelor de științe despre societate, sprijinind atît încadrarea lor cu personal didactic corespunzător cît și îmbunătățirea continuă a predării, prin ridicarea nivelului teoretic al lecțiilor și seminariilor.

Succesele de pînă acum în învățămîntul din Republica Populară Romînă sînt în mare măsură rezultatul muncii entuziaste a cadrelor didactice de toate gradele. De aceea, slujitorii școlii din R.P.R. se bucură de o deosebită atenție din partea statului nostru democrat popular. Astfel, printr-o Hotărîre a partidului și a guvernului din 8 octombrie 1951 s-a introdus un nou sistem de salarizare pentru personalul didactic din învățămîntul elementar și mediu, prin care salariul mediu a crescut cu 53%, iar în septembrie 1952, un nou sistem de salarizare a intrat în vigoare pentru cadrele didactice din învățămîntul superior, în urma căruia salariul mediu a crescut cu peste 70%.

Pentru perfecționarea cadrelor din învățămîntul elementar și mediu s-a înființat Institutul de perfecționare a cadrelor didactice și este în studiu elaborarea unui sistem unic de perfecționare a acestor cadre, după modelul celui existent în U.R.S.S.

Atît pregătirea cadrelor didactico-științifice necesare învățămîntului superior cît și perfecționarea acestora a preocupat în permanență partidul și guvernul. A fost organizată în acest scop aspirantura, iar activitatea de cercetare științifică face acum parte din îndatoririle de catedră ale cadrelor didactice din învățămîntul superior din R.P.R. In anul 1953—1954 planul de cercetare științifică în instituțiile de învățămînt superior din R.P.R. cuprindea aproape 3000 teme din toate domeniile științei și tehnicei. Totodată în cadrul muncii de cercetare științifică sînt rezolvate probleme puse de producție, ceea ce dă cadrelor didactice superioare putința să contribuie și pe această cale la construirea socialismului în țara noastră. La justa orientare a cercetărilor în instituțiile de învățămînt superior din R.P.R., o influență binefăcătoare a exercitat exemplul profesorilor și oamenilor de știință sovietici, care au arătat, pentru prima dată, perspectivele largi și luminoase pe care le deschide cercetării unitatea dintre teorie și practică, legătura dintre știință și viață.

In mijlocul preocupărilor pentru o știință înaintată, pusă în slujba poporului muncitor, preocupări care pătrund tot mai mult în școala noastră superioară, se pregătește noua intelectualitate a Republicii Populare Romîne, legată de popor și gata să-l slujească cu bucurie, și devotată cauzei socialismului și apărării păcii în lumea întreagă.

# Aspecte din școala sovietică [1]

*TRAIAN MORARU*
*Directorul Institutului de științe pedagogice*

În opera de făurire a unei vieți noi în patria noastră, un rol deosebit de important îl are școala — izvorul principal de cadre pentru construirea socialismului. Regimul nostru de democrație populară a încredințat școlii noastre sarcina de cinste de a forma, din tînăra generație, oameni devotați cu trup și suflet poporului, dezvoltați multilateral, înarmați cu știința înaintată pe care să o folosească activ în lupta pentru ridicarea nivelului de viață material și cultural al poporului nostru muncitor, în lupta pentru construirea socialismului.

În fața slujitorilor școlii noastre stă acum sarcina de a contribui la îmbunătățirea calității învățămîntului nostru prin combaterea și lichidarea rămînerii în urmă la învățătură, prin obținerea unui înalt nivel de cunoștințe la elevi.

Realizarea sarcinilor instructiv-educative, la un nivel din ce în ce mai ridicat, este chezășuită de însușirea și folosirea creatoare de către învățătorii și profesorii noștri a experienței bogate a școlii sovietice. Pedagogia sovietică și realizările minunate ale practicii înaintate ale școlii sovietice, constituie călăuza sigură pentru școala noastră, pentru cadrele noastre didactice chemate să dea educație multilaterală tinerii noastre generații.

Partidul și guvernul nostru asigură în variate și multiple forme însușirea experienței înaintate a școlii sovietice.

O delegație a Ministerului Învățămîntului a avut fericirea să viziteze — în anul trecut — Uniunea Sovietică. Cu acest prilej am avut posibilitatea să studiem organizarea învățămîntului în Uniunea Sovietică, să cunoaștem direct experiența și minunatele realizări ale școlii sovietice, vizitînd o serie de școli, de instituții culturale, organe conducătoare ale învățămîntului, cercetînd în mod concret activitatea lor multilaterală, creatoare.

Școala sovietică își desfășoară întreaga ei activitate pe un fundament teoretic solid: învățătura marxist-leninistă cu privire la rolul școlii, al educației. Întreaga organizare a muncii școlare pornește de la sarcina centrală ce stă în fața școlii sovietice, aceea de a realiza educația multilaterală a tinerii generații de constructori ai comunismului.

---

[1] Cu ocazia vizitei făcută în U.R.S.S. de delegația romînă a învățămîntului.

Din primul contact cu școala sovietică impresia cea mai puternică ne-a lăsat-o avîntul învățătorilor și profesorilor, al elevilor și studenților, al tuturor celor care lucrează pe tărîmul învățămîntului pentru a traduce în viață sarcinile măreție pe care Congresul al XIX-lea al P.C.U.S. le-a trasat școlii sovietice. Însuflețiți de mărețele perspective de dezvoltare a Uniunii Sovietice, activiștii din domeniul învățămîntului desfășoară o activitate vastă pentru traducerea în viață a sarcinilor puse în fața școlii și a cadrelor didactice în legătură cu trecerea la învățămîntul general de 10 ani și cu dezvoltarea învățămîntului politehnic.

Toate eforturile și activitățile sînt îndreptate în scopul ridicării nivelului de cunoștințe la elevi, al înarmării lor cu cunoștințe temeinice și profunde, în scopul educării lor multilaterale, politehnice.

Experiența sovietică ne arată că pregătirea elevilor, calitatea pregătirii lor, se realizează prin ansamblul tuturor măsurilor: prin antrenarea la timp a tuturor copiilor în școli, prin controlul strict asupra frecvenței elevilor în cursul anului școlar, prin întărirea bazei didactico-materiale a școlii, prin munca la un înalt nivel desfășurată de învățători în cadrul procesului de învățămînt și în activitatea înafară de clasă și extrașcolară, prin îmbunătățirea colaborării cu părinții și organizațiile de tineret și copii, și însfîrșit, dar nu în ultimul rînd, prin ridicarea nivelului ideologic și politic a cadrelor didactice și desăvîrșirea pregătirii lor pedagogice.

Ministerul, secțiile de învățămînt regionale și raionale, unitățile școlare, asigură elaborarea tuturor acestor probleme și măsuri pe baza celor mai înaintate cerințe pedagogice, exercită un control sistematic asupra modului în care sînt aduse la îndeplinire hotărîrile partidului și guvernului, asigură desfășurarea muncii la un înalt nivel organizatoric și pedagogic-metodic.

Vizitînd școlile sovietice, noi am putut remarca importanța deosebită ce se acordă muncii de conducere a școlii de către director, organizării și planificării muncii școlare, prelucrării tuturor problemelor instructiv-educative în școală cu ajutorul colectivului de pedagogi. Aceasta constituie o trăsătură importantă a școlii sovietice. Consiliul pedagogic, colectivele metodice, reprezintă în școli un laborator al gîndirii pedagogice a colectivului, reprezintă adevărata școală a măiestriei pedagogice.

Noi am vizitat Școala de 10 ani nr. 175 din Moscova, unde tovarășa directoare ne-a vorbit despre munca ei de conducere, despre viața din școală, despre succesele pe care le obține școala.

Școala se află într-un raion central din Moscova și ocupă o clădire cu cinci etaje. În interior există o ordine, o curățenie, o ambianță estetică care impresionează. Școala are 28 de clase și un colectiv pedagogic numeros. Aici activează profesori cu o bogată experiență însușită în cursul a 10—20 de ani de rodnică activitate, alături de numeroase cadre tinere, absolvenți — din ultimii ani — ai institutelor pedagogice. Dintre cadrele didactice, un mare număr, sînt decorați cu diferite ordine.

În această școală a lucrat pînă de curînd, la clasele I—IV, tovarășa Esipova, autoarea abecedarului care îi poartă numele. Propusă de colectivul pedagogic, ea a fost aleasă membru corespondent al Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R. Tovarășa Esipova care acum lucrează în Minister, ține o strînsă legătură cu școala, cu fostele sale eleve, primește cu bucurie oricînd vizitele acestora la ea acasă. De 20 de ani lucrează

în această școală profesorul Gurwitz, autorul unui manual de geometrie. Tot în această școală activează tovarășa Belogorskaia, profesoară fruntașă aleasă acum doi ani deputată în Sovietul raional. Această profesoară conduce comisia metodică de fizică din raion și face parte din colectivul redacțional al revistei „Fizica v școle". De asemenea în școală sînt profesori care își pregătesc dizertații pentru diferite institute de învățămînt superior.

Școala nr. 175 este o școală fruntașă, cu forțe apreciabile, cu un colectiv închegat, cu tradiții puternice și bogate. În anul trecut din 47 de elevi care au absolvit, 13 au primit medalii. În clasele a IV-a și a V-a, 75% din elevi învață obținînd numai notele 5 și 4.

Din experiența acumulată de această școală nu vom reda aici decît cîteva date privind activitatea de organizare și planificare a muncii școlare.

Tovarășa directoare ne-a vorbit despre felul în care se pregătește planul general al școlii, elaborat, prelucrat cu ajutorul întregului colectiv pedagogic. Această muncă începe sub conducerea directoarei încă din pătrarul al patrulea. Se propune fiecărui diriginte să chibzuiască asupra acestui plan, analizînd planul din anul trecut și rezultatele obținute pe baza acestuia. Apoi conducătorul consiliului de diriginți convoacă pe toți diriginții, discută propunerile, analizează munca, fac cunoștință cu literatura metodică respectivă, folosesc experiența bogată a profesorilor și învățătorilor din raion, precum și a diriginților din școală. Cu acest prilej se analizează activitatea fiecărui profesor, metodele pe care le-a folosit și care au făcut posibile aceste rezultate.

Dar pregătirea pedagogică pentru începerea cursurilor are și un alt aspect. Unii dintre profesori vor fi diriginți la clase care nu le sînt cunoscute încă. Aceasta se referă în primul rînd la clasa a V-a. „In aceste clase — ne spune tovarășa directoare — rolul dirigintelui este mai dificil. Elevii din clasa a IV-a au fost obișnuiți să învețe cu un singur învățător. In primele zile ale anului școlar în clasa a V-a, elevii se comportă neorganizat. Stabilirea unui regim determinat în clasele a V-a nu este un lucru ușor". De aceea, în această școală un diriginte cu experiență face cunoștință cu viitorii lui elevi încă din timpul cînd aceștia sînt în clasa a IV-a. În cursul verii viitorii diriginți continuă munca de cunoaștere a elevilor. Astfel, ei fac cunoștință cu familiile acestor copii, studiază caracterizările întocmite de fostul învățător al clasei, discută cu acesta asupra particularităților comportării elevilor. Toate acestea permit dirigintelui ca înainte de începerea cursurilor să-și traseze planul activității sale educative, să găsească un activ de copii care să constituie sprijinul său în crearea unui colectiv unit, să stabilească căile de ajutorare a instructorului de pionieri.

La fel se procedează și în ceea ce privește munca metodică. In școală există cercuri metodice care reunesc pe învățătorii care predau la clasele I—IV și comisii pe obiecte în care intră profesorii care predau la clasele V—X. În ședințele de pregătire a planului, sub conducerea președintelui colectivului respectiv, care este unul din profesorii cu cea mai mare experiență didactică, se analizează experiența obținută în cursul anului, se stabilește conținutul și tematica diferitelor activități planificate calendaristic pe întregul an.

O participare intensă au învățătorii acestor școli la cercurile metodice ale învățătorilor de la clasa I. Aceștia pregătesc și expun referate cu teme importante ca de exemplu: educarea patriotismului sovietic în școlile

elementare; despre îmbunătățirea muncii de cultivare a vorbirii elevilor; munca cu alfabetul cu litere decupate; dezvoltarea vorbirii la copiii de 7 ani; felurile de activitate individuală la limba rusă; intuiția în predarea aritmeticii; deprinderea copiilor de 7 ani de a rezolva probleme.

In planul de muncă al acestei școli se prevede munca de colaborare dintre profesorii claselor V—X și învățătorii de la clasele I—IV. În domeniul acestei activități școlare, Școala de 10 ani nr. 175 are realizări frumoase. In planul de muncă se prevede intensificarea acestei activități și se arată în mod practic formele concrete pe care urmează să le ia această colaborare. Bunăoară se va stabili asistarea reciprocă la lecții, de către acești profesori, precum și ședințele comune ale învățătorilor din primele clase elementare și ale profesorilor din clasele V—X.

Planul muncii cu pionierii este stabilit de instructorul superior de pionieri, iar munca cu părinții se planifică de director împreună cu președintele comitetului de părinți. De asemenea controlul și îndrumarea muncii se planifică de director împreună cu directorul adjunct. Munca înafara clasei și munca extrașcolară se planifică de directorul adjunct de studii. Munca pentru ridicarea nivelului politic și ideologic o planifică secretarul organizației de partid, împreună cu directorul, pe baza indicațiilor date de comitetul raional de partid. Toată această muncă de pregătire se termină în luna mai, iar după ce i s-au adus corectivele necesare în legătură cu experiența examenelor de sfîrșit de an, planul este definitivat cu o săptămînă înainte de începerea anului școlar, în consiliul pedagogic al școlii, după reîntoarcerea profesorilor din concediu.

Am stat de vorbă în această școală cu instructoarea superioară de pionieri, o tînără învățătoare, tovarășa Smiliova Ludmila Dimitrievna. Deși foarte tînără, ea posedă însă o experiență uimitor de bogată în munca cu pionierii. Tovarășa Smiliova ne-a vorbit cu pasiune despre munca ei și a organizației de pionieri pe care o conduce. De asemenea ne-a vorbit despre sprijinul pe care-l obține din partea fiecărui diriginte, din partea fiecărui profesor, despre adunările tematice, despre conținutul bogat și variat al muncii pionierești, activitate subordonată sarcinei instructiv-educative a școlii.

Incă din pătrarul al patrulea, instructoarea începe pregătirea planului de muncă cu pionierii. Chiar din această perioadă ea se ocupă de alegerea instructorilor detașamentelor de pionieri, împreună cu dirigiții, care, la consfătuirile ce au loc, vin cu recomandări de instructori dintre cei mai buni comsomoliști. Deși viitorii instructori vor fi confirmați de către comitetul comsomolului abia la începutul anului școlar viitor, totuși acești comsomoliști intră de pe acum în muncă, pentru a cunoaște viitoarele detașamente. In felul acesta se pregătesc pentru a îndeplini sarcinile ce le vor fi trasate.

O parte importantă a planului și a muncii pionierești o constituie adunările tematice, pe detașamente, precum și adunări pe unitate. Acest mijloc important de dezvoltare a inițiativelor creatoare ale pionierilor, de lărgire și adîncire a cunoștințelor predate la lecții, de educare în spiritul patriotismului sovietic și a frăției între popoare, constituie un factor important în munca organizației de pionieri

O serie de teme realizate cu succes în școală — în cadrul adunărilor tematice — sînt reprezentate de pildă de temele intitulate: „Bogățiile țării noastre", „Omul, stăpîn al naturii", „Noi construim comunismul", „Călă-

torie pe hartă în patria mea", „Puşkin, mîndria poeziei ruse" etc. Toate aceste teme ţin seama de programele şcolare, urmărind adîncirea şi lărgirea cunoştinţelor pe care elevii le primesc la diferite lecţii. Alte teme realizează sarcinile educaţiei ideologico-politice a elevilor. Pentru pregătirea unor astfel de teme pionierii vizitează locuri istorice, frecventează teatre etc. De exemplu pentru tema „Să învăţăm aşa cum au învăţat Lenin şi Stalin", elevii au vizitat în prealabil muzeul V. I. Lenin şi au văzut aici diploma de merit a lui Lenin.

Cu mare interes sînt aşteptate de pionieri adunările cu tema „Prietenii noştri", unde se vorbeşte despre ţările de democraţie populară, despre succesele obţinute de aceste ţări în construirea unei vieţi noi, despre viaţa nouă pe care o trăieşte tineretul din aceste ţări. La astfel de adunări se citesc scrisorile primite din partea pionierilor din ţările de democraţie populară, precum şi scrisorile de răspuns ale pionierilor şcolii.

Mijloacele pe care le foloseşte şcoala în cadrul activităţii pionereşti pentru dezvoltarea multilaterală a copiilor, pentru educarea lor comunistă, sînt variate şi bogate.

A intrat în tradiţia acestei şcoli organizarea de concursuri pentru cei mai buni cititori, cu acordare de premii. Se organizează întîlniri cu scriitorii sovietici, se organizează concursuri sportive pe grupe, pe detaşamente, pe raioane. Sînt nenumărate premiile obţinute de elevii acestei şcoli la concursurile sportive organizate de raioane.

Elevii participă de asemenea şi la munca de folos obştesc. Ei cultivă plante pe lotul şcolar, sădesc pomi, îngrijesc pomii fructiferi, iar alţii lucrează în cercuri tehnice. Cei mai mici lucrează în cercurile „mîinilor îndemînatice", unde învaţă să mînuiască cele mai variate unelte. Elevii mai mari lucrează în cercurile de radio, de motoare, de aeromodelism etc. După lecţii, elevii leagă cărţi pentru biblioteca şcolară, ajută la repararea materialului didactic, confecţionează jucării pentru cei mici, aparate de recepţie pentru a le trimite la sate.

Pregătindu-se pentru adunările de pionieri, îndeplinind însărcinările organizaţiei de pionieri, activînd în cercuri, elevii îşi manifestă pe deplin iniţiativa şi independenţa, folosind indicaţiile şi sfaturile instructorilor şi pedagogilor. În felul acesta se educă un om disciplinat, energic, care nu se teme de greutăţi, un om care pune interesele colectivităţii mai presus de interesele sale personale. Tocmai pe acest colectiv de pionieri bine închegat se sprijină în fiecare clasă şi în întreaga şcoală pedagogul sovietic.

Atît în lupta pentru obţinerea unor cunoştinţe temeinice şi la un înalt nivel cît şi pentru întărirea disciplinei elevilor, organizarea justă a conducerii şi a controlului muncii şcolare are o importanţă primordială.

Am putut cunoaşte în această privinţă o experienţă înaintată vizitînd Şcoala nr. 171 de fete din Leningrad. Tovarăşa directoare ne-a arătat că în această şcoală atenţia principală a muncii de conducere şi îndrumare o constituie lecţia. Există, bineînţeles şi controlul planurilor de lecţii, dar forma de bază a controlului o constituie vizitarea lecţiilor în scopul asigurării unui înalt nivel în predarea cunoştinţelor.

În şcoală există doi directori adjuncţi, unul pentru clasele I—IV, celălalt pentru clasele V—X. De obicei se face un plan de muncă operativă pe o săptămînă, împărţindu-se sarcina vizitării lecţiilor între director şi directorii adjuncţi. Aceştia, vizitînd lecţiile îşi pun în plan obiec-

tive diferite. Astfel la profesorii tineri îşi propun să-i ajute; la profesorii cu experienţă, îşi propun să controleze calitatea cunoştinţelor elevilor şi modul în care se face educaţia ideologico-politică cu ajutorul lecţiilor. Nu înseamnă însă că profesorilor mai vechi, cu experienţă mai bogată, nu ar fi cazul să li se dea vreun ajutor, sau că vizitînd pe profesorii tineri, nu se urmăreşte şi verificarea cunoştinţelor elevilor.

Scopul vizitării lecţiilor variază şi în funcţie de materie. De exemplu la limba rusă se controlează felul în care profesorii îşi duc munca şi caută să-şi îmbunătăţească predarea limbii ruse pe baza învăţăturii staliniste despre limbă; la ştiinţele naturale se controlează felul în care se aplică învăţătura lui I. P. Pavlov; la matematică directorul sau directorii adjuncţi îşi propun să controleze cum sînt rezolvate problemele de către elevi. Scopul controlului mai variază şi în funcţie de tema lecţiei. Deoarece asistenţa la o singură lecţie nu dezvăluie încă sistemul de predare al profesorului, ei merg regulat pînă la epuizarea unei teme sau subteme. Uneori îşi propun să studieze munca unei singure clase şi în acest scop merg două-trei zile în şir la toate lecţiile respective.

După vizitarea lecţiilor, acestea sînt analizate cu ajutorul profesorului respectiv, care notează într-un caiet special indicaţiile primite. Uneori analiza lecţiei, atunci cînd ea ridică o problemă de un interes deosebit, este făcută în comisia pe obiecte, cu participarea tuturor profesorilor de specialitatea respectivă şi uneori chiar şi în consiliul pedagogic al şcolii.

Analizînd lecţia se cercetează în acelaşi timp şi catalogul pentru a vedea cum organizează profesorul controlul şi aprecierea cunoştinţelor elevilor. De asemenea se cercetează şi caietele elevilor pentru a se vedea în ce măsură ele sînt controlate de profesori şi pentru a se cunoaşte, în acelaşi timp, cum lucrează profesorul cu elevii rămaşi în urmă la învăţătură.

După vizitarea lecţiilor, cîteodată se recomandă profesorului să studieze o anumită problemă metodică pe care nu şi-a însuşit-o, stabilindu-se împreună un termen pentru acest studiu şi o dată la care profesorul va referi asupra problemei respective.

Un mare ajutor dau în această muncă preşedinţii comisiilor pe obiecte, care sînt aleşi dintre cei mai buni profesori. Ei vizitează lecţiile şi înafara planului comisiei respective, la cererea directorului. În şcoală se practică foarte mult vizitarea reciprocă a lecţiilor.

Controlul calităţii cunoştinţelor se mai verifică şi astfel: odată pe pătrar se dau lucrări de control în clasele paralele, la limba rusă şi la matematică, temele acestor lucrări de control fiind fixate de director şi directorii adjuncţi.

O mare importanţă se dă în şcoală muncii diriginţilor. Dirigintele îşi planifică munca pe un pătrar, iar directivele le obţine în şedinţele consiliului pedagogic cînd se analizează munca pătrarului precedent şi se trag concluzii.

Planul dirigintelui cuprinde sarcinile trasate pe următoarele capitole: caracterizarea clasei, problemele şi sarcinile pe pătrarul următor (ca introducere), măsurile organizatorice, măsurile pentru îmbunătăţirea rezultatelor la învăţătură, munca pionierească sau activitatea cu comsomolul, activitatea înafara clasei şi activitatea extraşcolară, munca cu părinţii, tema convorbirilor pe care fiecare diriginte le organizează cu clasa lui sîmbăta.

La capitolul privind îmbunătățirea rezultatelor la învățătură se prevede și ajutorul elevilor rămași în urmă. Dirigintele stabilește de acord cu profesorii de diferite specialități timpul cînd aceștia vor lucra cu elevii. Dirigintele controlează această muncă cu elevii.

Se acordă o mare importanță muncii individuale în timpul lecției cu elevii rămași în urmă. De asemenea se organizează activități temporare, în ore suplimentare, pentru a repeta cu acești elevi capitolele mai slab însușite, temele din programă, precum și pentru a-i pregăti pentru însușirea ulterioară, în clasă, a noului material.

Se dau teme suplimentare pentru acasă, cu scopul de a îndrepta greșelile în citire, în scriere, în calcul și rezolvarea problemelor. Asemenea lucrări care se dau pentru acasă sînt importante, deoarece unul din motivele rămînerii în urmă la învățătură îl constituie și faptul că elevii nu au deprinderi temeinic formate, ceea ce îi împiedică să realizeze un progres în însușirea cunoștințelor. Se folosește și ajutorul dat benevol de către cei mai buni elevi. Tovarășa directoare a ținut însă să accentueze că sarcina principală în munca de ajutorare a elevilor rămași în urmă la învățătură, aparține diriginților și profesorilor respectivi.

Diriginții dau mare importanță muncii obștești a elevilor, fiecare elev trebuind să aibă o sarcină obștească. Elevii care învață mai bine primesc sarcini mai mari, mai importante, iar cei mai slabi primesc sarcini mai mici.

Dirigintele clasei participă activ la munca organizației pionierești și de comsomol din clasă. Alcătuirea planului de muncă al detașamentului sau grupei comsomoliste cît și realizarea acestui plan se face neapărat cu participarea dirigintelui. Nu există adunare pionierească fără participarea activă a dirigintelui. Dirigintele participă de asemenea și la adunările pionierești de grupă. Adunările acestea sînt însă reglementate în mod strict. Bunăoară adunările se fac odată pe lună pentru detașamente. Adunările unității de pionieri pe școală au loc odată pe pătrar, iar grupele se adună de două ori pe lună.

O mare atenție se acordă ședințelor de clasă și pregătirii lor pentru educarea la elevi a opiniei publice. Fiecare diriginte își asigură un activ de elevi, lucrează cu el, folosește ajutorul lui pentru a educa și forma opinia publică. Diriginții fac rapoarte în fața directorului, cu privire la situația clasei, la munca pe care o organizează, la rezultatele obținute. Pentru a ridica răspunderea activului, directorul, în momentul cînd dă îndrumări, chiamă activul împreună cu dirigintele, în prezența conducătorului de comsomol, a responsabilului de clasă. De aceste îndrumări ține seama și dirigintele. La sfîrșitul pătrarului se face bilanțul rezultatelor tuturor claselor paralele, cînd și dirigintele dă raport, în fața directorului, despre rezultatele obținute. In aceste consfătuiri pe clase se dă o mare atenție muncii individuale cu elevii. De multe ori în aceste consfătuiri se iau hotărîri cu privire la anumiți elevi.

Indeplinirea sarcinilor de control și îndrumarea din partea directorilor necesită o cunoaștere profundă a cerințelor fundamentale ale pedagogiei și didacticii sovietice, a conținutului programelor școlare, o cunoaștere concretă a muncii colectivelor de pedagogi și elevi și chiar a particularităților muncii fiecărui profesor.

Vizitînd școlile sovietice, noi am putut constata înalta măiestrie pedagogică a directorilor școlilor sovietice. In această privință am să

dau un exemplu semnificativ. Delegaţia noastră a vizitat Şcoala nr. 315 din Moscova, condusă de tovarăşul director Ivan Alexandrovici Pavlenko. In această şcoală am vizitat cabinetele: de fizică, de chimie, de ştiinţe naturale, de geografie. La toate aceste cabinete, conduşi fiind de tovarăşul director, am fost întîmpinaţi de profesorii de specialitate din partea cărora am primit toate indicaţiile cu privire la utilarea cabinetelor şi la munca ce se desfăşoară la lucrările practice pe care le execută elevii sub conducerea profesorilor. A rămas să vedem doar cabinetul de istorie. Profesorul de istorie însă nu era în şcoală. Totuşi tovarăşul director nu a renunţat la ideea de a ne arăta şi cabinetul de istorie, care a putut fi deschis. Aici am putut vedea un material didactic foarte bogat şi variat: ilustraţii, tablouri şi hărţi istorice, diferite desene executate de elevi, planşe mobile cu ajutorul cărora elevii făceau încadrarea cronologică a diferitelor evenimente istorice, reproduceri făcute de elevi în carton reprezentînd unelte şi construcţii tipice ale epocii sclavagiste şi feudale, busturi ale personalităţilor istorice executate de elevi din acelaşi material etc. Tovarăşul director al şcolii nu numai că cunoştea în amănunt fiecare lucrare sub raportul executării ei tehnice, dar ne-a făcut o adevărată expunere de specialist. De exemplu, ne-a arătat cum foloseşte profesorul diferite procedee metodice în demonstrarea lecţiilor lui, ne-a făcut aprecieri critice în legătură cu un tablou realizat de Minister care prezenta unele lipsuri de ordin pedagogic etc. De aceea noi am crezut că ne aflăm în faţa unui profesor de istorie; ulterior însă am aflat cu uimire că specialitatea tovarăşului director Pavlenko nu este istoria ci matematica.

Şcoala nr. 315 din Moscova este aşezată într-un cartier muncitoresc, majoritatea copiilor care o frecventează sînt fii de muncitori de la calea ferată. Şcoala are 31 de clase cu peste 1.000 elevi, iar colectivul pedagogic numără 52 cadre didactice.

Vizitînd cabinetele şcolii, asistînd la unele lecţii, stînd de vorbă cu cadrele didactice, delegaţia noastră a putut aprecia în mod concret activitatea multilaterală pe care şcoala o desfăşoară în scopul înarmării elevilor cu cunoştinţe temeinice, legate de practică şi de activitatea în producţie.

In deosebi ne-a atras atenţia în această şcoală problema materialului didactic, a organizării şi folosirii lui în cadrul lecţiilor şi lucrărilor practice efectuate de elevi.

Prima vizită am făcut-o la cabinetul de fizică unde lucrează profesorul de fizică Boris Sergheevici Zoorikin. Asistam la o şedinţă a cercului pionieresc de fizică al clasei a VII-a. Inafară de profesorul de fizică şi de conducătorul cercului, mai erau de faţă instructoarea superioară de pionieri şi dirigintele clasei.

Şedinţa era dedicată folosirii energiei electrice la luminatul electric. Cele 3 referate, expuse fiecare de cîte un elev, au avut ca temă, primul: Lumina lui Jablocikov, al doilea: Lampa lui Ladîghin, al treilea: Lămpile (becurile) cu lumină intensă.

Fiecare elev îşi susţinea referatul sprijinit pe demonstraţii experimentale făcute chiar cu becurile despre care vorbeau şi a căror descriere o completau cu prezentarea becului, proiectarea pe ecran a filamentului sau în lipsa acestuia, cu ajutorul desenelor şi planşelor executate de elev. Elevul referent era ajutat de altul care asigura legătura cu sursa de

curent prin tabloul de distribuţie aflat în cabinet. Dacă primul elev a citit referatul, ceilalţi doi au expus liber temele, dînd dovadă de multă siguranţă în cunoştinţele lor, de pricepere de a le demonstra cu ajutorul proiecţiilor pe ecran sau a planşelor.

Un incident care a avut loc în timpul expunerii: un scurt circuit care a ars firul conductor şi siguranţa de la tabloul de distribuţie, nu a împiedicat totuşi continuarea activităţii. Elevul a explicat de ce s-a produs scurt circuitul, iar cei 2 elevi au ştiut să restabilească imediat situaţia, expunerea continuînd ca şi cum nimic nu s-ar fi întîmplat.

Cabinetul de fizică este foarte bine înzestrat şi organizat, materialele fiind orînduite potrivit cerinţelor didactice. În fundul sălii este instalat un galvanometru cu oglindă, transformabil în galvanometru balistic cu scala montată deasupra tablei. La fel există instalată permanent o trompă, o pompă de vid, o trusă cu barometru, termometru, higrometru cu fir de păr. Masa de lucru a profesorului are borne pentru curent alternativ şi continuu luat de la tabloul de distribuţie, putînd servi curent continuu pînă la intensitatea de 12 amperi. Masa mai era aprovizionată cu apă la ambele capete şi 3 robinete pentru gaz. Acelaşi tablou de distribuţie era în sala de preparaţii şi în sala de lucrări practice. În dulapurile din cabinet — aparatele pentru demonstraţii ca: ampermetre, voltmetre, fire de conecţie, lentile, microscoape etc, erau produse tip şi în cantitate suficientă pentru a asigura cîte un instrument la 2 elevi. (Elevii stăteau cîte doi la o masă). Cabinetul de fizică, ca de altfel toate celelalte cabinete are aparat de proiecţie, ecran şi aparat cinematografic şi epidiascop.

Lîngă sala de preparaţii (în care profesorul ajutat de laborant îşi pregăteşte experienţele) se găseşte sala de lucrări practice. Aparatele de fizică sînt inventariate şi distribuite în dulapuri după capitolele fizicii. Mesele de lucru erau simple, practice, vopsite în negru, cu loc pentru 2 elevi, fiecare masă avînd o parte mobilă care se poate scufunda sau ridica după nevoie şi avînd prize pentru curent alternativ şi curent continuu legate de tabloul de distribuţie.

Elevii şcolii execută — sub îndrumarea profesorului — lucrări de înalt nivel. De exemplu la electricitate elevii studiază caracteristica lămpii cu 2 şi 3 electrozi, montează lampa cu detectoare, amplificatoare, modulatoare, oscilatoare, fac baterii de capacităţi electrice etc. La termodinamică fac măsurători ale echivalentului mecanic al caloriei cu un calorimetru simplu şi elegant bazat pe frecare.

Am vizitat cabinetul de chimie condus de profesorul Mihail Leonovici Teterin — autorul unor lucrări de metodica predării chimiei. O deosebită importanţă dă profesorul lucrărilor practice pe care trebuie să le execute elevii. Posibilitatea şi desfăşurarea acestor lucrări sînt asigurate prin condiţii optime de utilare şi organizare. Fiecare masă de laborator folosită de 2 elevi dispune de apă, gaz şi curent electric. Pentru îndeplinirea temelor stabilite în programă fiecare elev posedă aparatura corespunzătoare în cantitate necesară. Utilajul necesar — aparate şi vase — se află depus ordonat în dulapuri speciale. Pentru a economisi timpul, elevii de serviciu cîte 3 la fiecare clasă fac distribuţia şi strîngerea materialului sub supravegherea profesorului. Dulapul cu reactivi conţine sticluţe cu toţi reactivii necesari unei mase, grupate pe tăvi. Se distribuie şi se adună repede cu tava.

Conținutul lecțiilor de chimie realizează sarcinile învățămîntului politehnic. „In studiul teoretic și practic al substanțelor — ne spune profesorul Teterin — învățămîntul politehnic se realizează prin faptul că se arată elevilor și utilajul în machete și planșe, prin care se produce substanța respectivă în industrie". Profesorul folosește, în acest scop, bogata colecție de machete: macheta instalației pentru prepararea amoniacului, pentru prepararea azotului, a gazului de iluminat etc. La început, se descriu metodele industriale de preparare a substanțelor chimice folosindu-se macheta aparatului industrial. Machetele sînt astfel construite încît să permită descompunerea lor pentru a se vedea construcția lor interioară, ceea ce ajută la înțelegerea proceselor tehnologice. Apoi se folosesc planșe care completate cu desene pe tablă arată cum se procedează în industrie. Insfîrșit, se organizează vizite la fabrica respectivă.

Am vizitat apoi cabinetul de științe naturale condus de profesorul Vladimir Borisovici Ruthamm. Dezvoltarea la elevi a interesului viu pentru lumea plantelor și animalelor, cunoașterea legilor de dezvoltare și transformare dirijată a lor, formarea la elevi a concepției materialist-dialectice despre lume, precum și înarmarea lor cu deprinderi practice de muncă agricolă — acestea sînt obiectivele pe care profesorul le urmărește în predarea științelor naturale. In sprijinul unei predări intuitive a cunoștințelor, profesorul folosește bogăția materialului didactic pe care îl posedă cabinetul, folosește colțul viu, terenul experimental al școlii, excursiile. Elevii lucrează pe lotul școlar, la stațiunea de tineri naturaliști și în parcul Sokolniki unde face experiențe Academia de științe pedagogice. Aici se studiază diverse semințe, se colecționează plante și semințe de plante, se studiază asolamentul regiunii respective, compoziția solului, se experimentează diverse îngrășăminte, se studiază diverse specii de arbuști și pomi fructiferi, învață cum trebuie dusă lupta împotriva dăunătorilor. In activitatea pe lotul școlar — ne spune profesorul — sarcinile se distribuie pe clase, iar în cadrul fiecărei clase pe grupe de elevi.

Activitatea se duce după un grafic potrivit căruia se succede munca de la o clasă la alta sau de la o grupă la alta. In timpul verii elevii lucrează pe lotul școlar după un grafic stabilit din vreme. Elevii care fac cercetări proprii, speciale, lucrează fără grafic.

Multe lucruri interesante ne-au atras atenția în varietatea și bogăția materialelor la științele naturale. Astfel, au stîrnit interesul nostru minunatele colecții de plante și animale, făcute de elevi, ca și lucrările acestora — desene în culori și referate lucrate pe baza muncii cu microscopul. Elevii folosesc în studiul lor pe scară întinsă preparate în formalină, interesante prin faptul că pentru animalele mici, preparatele sînt făcute între plăci de sticlă lipite cu bitumen și hîrtie, fiind ușor de executat.

Colțul viu este o cameră în care se găsesc generații de cobai, diverse soiuri de iepuri de casă, broaște țestoase, mulți pești, plante, un parazit în formă de pai al cărui mimetism atrage atenția elevilor. O experiență interesantă, care dovedește teoria materialistă a influenței mediului asupra organismului și a adaptării acestuia, realizează elevii cu o anumită specie de reptile asemănătoare cu salamandra. Aceasta, într-o anumită fază de dezvoltare trăiește în apă și respiră prin branchii apoi, cu timpul, se transformă și respiră prin plămîni. Ținînd-o

în apă şi micşorînd mereu cantitatea de apă, se grăbeşte ritmul ei de transformare. Altă realizare interesantă este studiul rădăcinii plantelor. Intr-o cutie metalică cu o faţă de sticlă, avînd lăţimea de circa 4 *cm* se pune pămînt în care se însămînţează plante. Cutia se înclină cu faţa de sticlă spre pămînt şi deoarece rădăcina creşte vertical, ea ajunge la peretele de sticlă şi creşte pe lîngă acesta în jos, astfel încît poate fi văzută şi studiată foarte bine dinafară.

In cabinetul de geografie condus de profesorul I. Ioanovici Zaslovski, am asistat la o lecţie de geografie fizică la clasa a V-a.

Profesorul a realizat într-un mod interesant şi cu măiestrie controlul cunoştinţelor elevilor. Au fost examinaţi simultan 3 elevi şi, în acelaşi timp, au participat la rezolvarea temelor date acestora încă 2 elevi, iar alţi elevi au pus întrebări elevilor examinaţi. Intrebările formulate scurt şi precis sînt adresate întregii clase, apoi se indică elevul care va răspunde. Primul elev a avut întrebarea: Ce sînt brizele; al doilea: Cum se formează ploile în dependenţă de formele de relief; al treilea a căutat locuri geografice. Primii doi elevi ies la tablă şi execută desenele şi schema răspunsului. Al treilea elev lucrează cu harta. Acestuia îi pun întrebări şi elevii din bănci, de exemplu îi indică coordonatele geografice ale unui loc geografic, urmînd ca acesta să fie identificat pe hartă. Totul a decurs într-un ritm viu fiind antrenată întreaga clasă. Lecţia a continuat cu studiul atmosferei şi anume formarea trombelor. In cîteva fraze, profesorul a expus, în mod viu şi colorat, fenomenul şi condiţiile formării trombelor. Demonstrarea a realizat-o cu ajutorul unui dispozitiv executat de profesor în şcoală: un motoraş învîrtea un disc în interiorul unui vas plin cu apă. Lichidul învîrtit, în baza forţei centrifuge, forma un gol la mijloc care se întindea sub forma unei trombe, de la suprafaţa liberă a lichidului spre discul din interiorul vasului. Experienţa — urmărită cu interes de elevi — a fost repetată de cîteva ori. S-a proiectat un film despre metodele de cercetare a atmosferei, baloane zmee, aerostate etc.

Inzestrarea şcolilor cu un bogat material didactic şi organizarea lui potrivit cerinţelor pedagogice, constituie una din condiţiile importante în asigurarea succesului muncii şcolare. Dar factorul hotărîtor îl constituie activitatea vie, creatoare a profesorilor şi elevilor la lecţii, la lucrările practice, în activitatea extraşcolară, folosirea metodelor înaintate de instruire şi educare.

Avîntul cadrelor didactice din U.R.S.S. pentru însuşirea metodelor înaintate de instruire şi educare, rezultatele acestei munci intense şi de mari proporţii, se oglindesc în însăşi rezultatele muncii şcolare, în minunatele succese pe care învăţătorii şi profesorii sovietici le obţin în munca de educaţie comunistă a elevilor sovietici. Mii de pedagogi din ţara sovietică stăpînesc pe deplin obiectul specialităţii lor şi predau ca nişte adevăraţi maeştri ai muncii pedagogice. De mulţi ani, în clasele lor nu mai există elevi care să rămînă în urmă. Elevii lor capătă cunoştinţe adînci şi temeinice. In regiunea Moscovei, de pildă, numărul acestor pedagogi fruntaşi este de peste 3.000, iar la Moscova numărul lor se ridică la 4.000.

Noi am putut constata în mod practic adevărul cu privire la faptul că, şcoala sovietică înarmează pe copii şi tineri cu temeinice cunoştinţe ştiinţifice formînd multilateral personalitatea copiilor, îi

înarmează cu priceperi şi deprinderi practice, dezvoltă aptitudinile şi talentele elevilor, capacitatea lor creatoare.

In toate şcolile vizitate am putut constata aplicarea cu măestrie de către cadrele didactice a principiilor pedagogiei sovietice, a metodelor înaintate. Atît în cadrul lecţiilor cît şi în activitatea înafara clasei şi extraşcolară, învăţătorii şi profesorii sovietici realizează la un înalt nivel principiul îmbinării strînse dintre instrucţie şi educaţie, transmit cunoştinţe ştiinţifice, asigură însuşirea lor conştientă, independentă de către elevi, îi educă pe aceştia în spiritul comunismului.

Un mare sprijin dau muncii instructiv-educative organizaţiile de tineret şi pionieri care desfăşoară, sub îndrumarea profesorului, o activitate bogată în conţinut, variată şi interesantă, în cadrul cercurilor, în activitatea extraşcolară, la casele de pionieri, la staţiunile de tineri tehnicieni, naturalişti, în palatele pionierilor. Aceasta contribuie la dezvoltarea multilaterală a talentelor şi aptitudinilor, a spiritului de creaţie, la formarea deprinderilor practice — ca latură importantă a învăţămîntului politehnic.

Delegaţia noastră a vizitat şi Palatul Pionierilor din Leningrad. Acolo am văzut realizări minunate ale elevilor. Există foarte multe inovaţii aduse de elevi. Astfel în cercul tinerilor constructori de vase marine, o elevă a introdus o inovaţie înlocuind elicea vasului pescăresc cu un nou sistem de propulsie, sistem luat în cercetare de întreprinderile constructoare de vase pescăreşti. Sub conducerea profesorului elevii au construit, tot aici, macheta unui vas militar care execută douăsprezece comenzi prin radio. Intr-un alt cerc, elevii, sub conducerea profesorilor, au construit macheta avionului cu reacţie, machetă care a luat premiul I la un concurs internaţional de aeromodele.

A fost impresionant să constatăm la acest palat legătura strînsă între generaţiile de pionieri. Profesori universitari, ingineri, medici, vin sistematic şi se ocupă de pionieri, conduc chiar anumite cercuri pe obiecte. Candidatul în ştiinţe geografice tovarăşul Malaşev de la Universitatea din Leningrad, conduce cercul de geografie din palat, organizează şi participă la excursiile cu pionierii. Din aceste excursii făcute în cele mai îndepărtate părţi ale U.R.S.S., elevii aduc un bogat material didactic pe care îl dau cercurilor şi şcolilor.

O bogată activitate metodică desfăşoară fiecare cerc, dar în special Secţia metodică a palatului. Cabinetul organizează conferinţe în legătură cu munca pionierească, dă consultaţii, ţine cursuri cu învăţătorii şi profesorii şi în mod regulat cu instructorii de pionieri. Aici se pot găsi cele mai diverse şi bogate materiale metodice, care ilustrează cea mai bună experienţă în munca cu pionierii, în activitatea cercurilor şi a muncii politice de masă.

Ţinînd seama de toate acestea, nu este întîmplător faptul că elevii sovietici, din toate şcolile pe care le-am vizitat, au un nivel ridicat de cunoştinţe, mînuiesc cu îndemînare multe din aparatele de laborator, sînt în măsură să realizeze aplicaţii complicate în domeniul electricităţii. Toate acestea se realizează astfel încît ele să servească educaţiei comuniste a elevilor. Legarea cunoştinţelor de viaţă, de lupta oamenilor sovietici pentru transformarea naturii, pentru construirea comunismului, constituie în acelaşi timp un mijloc puternic pentru întărirea dragostei de patrie a elevilor, pentru educarea lor în spiritul respectului, al dra-

gostei pentru muncă. În şcolile sovietice elevii educaţi în spiritul internaţionalismului proletar, al dragostei de viaţă, de pace. Şcoala sovietică educă cu succes pe constructorii activi ai comunismului, pe cei mai dîrzi luptători pentru pace.

Una din trăsăturile cele mai caracteristice ale şcolii sovietice o constituie puternica mişcare pentru cunoaşterea, însuşirea şi aplicarea metodelor înaintate de muncă ale cadrelor didactice sovietice, continua şi susţinuta preocupare pentru înarmarea lor metodică, pentru ridicarea necontenită a nivelului muncii metodice. Aceasta se realizează în cele mai diferite forme: ajutorul reciproc în şcoală în pregătirea lecţiilor, vizitarea reciprocă la lecţii urmată de discuţii, popularizarea experienţei înaintate prin organizarea de colţuri sau mici expoziţii privind metodele de muncă ale celor mai buni învăţători şi profesori, discutarea experienţei cadrelor didactice în adunări, organizarea consfătuirilor de producţie. Sindicatele dau o deosebită importanţă acestei activităţi de mobilizare a cadrelor didactice, de însuşire şi răspîndire a cunoştinţelor înaintate prin organizarea „zilei învăţătorului"; o mare importanţă se dă lecturilor pedagogice şi coferinţelor ştiinţifico-practice.

Ridicarea nivelului muncii metodice a cadrelor didactice constituie o sarcină centrală a secţiilor de învăţămînt şi a Ministerului, o sarcină importantă a Academiei de ştiinţe pedagogice şi a Sindicatului.

Pe lîngă fiecare secţie de învăţămînt raională, funcţionează un cabinet pedagogic care are ca preocupare principală organizarea ajutorului metodic ce trebuie dat învăţătorilor şi profesorilor din raion, precum şi pentru popularizarea şi generalizarea experienţei lor pozitive. Aceste cabinete au acumulat o experienţă bogată. Ele posedă un material bogat care ilustrează practica celor mai buni profesori şi a celor mai bune şcoli. Aici se găsesc referatele acestor profesori, dările lor de seamă, planurile, conspectele lecţiilor lor, caietele elevilor, materialul didactic confecţionat de elevi. Aceste cabinete pedagogice fruntaşe, au un colectiv de profesori care ajută la darea consultaţiilor, la ţinerea de seminarii şi conferinţe cu diferite teme.

Ceea ce este remarcabil în activitatea cabinetului pedagogic raional fruntaş este faptul că el reuşeşte să pătrundă în adîncime în munca şcolilor pe baza experienţei acumulate, pe baza cunoaşterii concrete a situaţiei din şcoală. Astfel, pătrunzînd în adîncime în munca şcolilor, cabinetul pedagogic are posibilitatea să tragă concluzii referitoare la calitatea muncii fiecărui profesor şi învăţător şi în felul acesta să organizeze mai bine ajutorul metodic dat şcolilor şi cadrelor didactice.

Pe lîngă secţiile regionale de învăţămînt funcţionează institute de perfecţionare a cadrelor didactice. Aceste institute de perfecţionare desfăşoară o activitate vastă şi multilaterală. Institutele de perfecţionare a cadrelor didactice îndeplinesc trei sarcini de bază: prima sarcină a institutelor de perfecţionare este studierea celei mai bune experienţe şi răspîndirea ei în întreaga masă a cadrelor didactice din regiune. Aceasta se realizează prin diferite forme: adunări metodice, consfătuiri, difuzări de scrisori şi instrucţiuni metodice, lucrări care sintetizează experienţe pozitive, conferinţe.

Înafară de aceasta, la cabinetele institutelor de perfecţionare a ca-

drelor didactice profesorii se întîlnesc în mod organizat, pe specialităţi, pentru a discuta felul cum trebuie să rezolve anumite probleme în legătură cu predarea disciplinei respective, precum şi măsurile necesare pentru învingerea greutăţilor ce se ivesc. Cabinetele institutelor de perfecţionare dau consultaţii şi răspund oral şi în scris la întrebările puse de învăţători.

A doua latură a activităţii institutelor de perfecţionare constă în organizarea cursurilor cu învăţătorii, cu profesorii, cu directorii de şcoli, cu directorii de studii, cu conducătorii cabinetelor pedagogice raionale. Acestea sînt cursurile de perfecţionare, prin care trece fiecare cadru didactic odată la cinci ani.

Insfîrşit, o altă sarcină a institutelor de perfecţionare constă în activitatea de cercetări ştiinţifice, care se concretizează în organizarea şi îndrumarea lecturilor pedagogice şi a conferinţelor ştiinţifico-practice.

Ce sînt lecturile pedagogice? Cu o jumătate de an înainte, institutul anunţă temele cele mai interesante pentru învăţămînt, pentru ca învăţătorii şi profesorii să-şi aleagă una din aceste teme, pe care s-o studieze mai profund. Aceste teme sînt primite cu mult interes de cadrele didactice care le studiază şi le experimentează în şcolile lor, le ilustrează cu propria experienţă şi le prezintă sub formă de referate institutului de perfecţionare. Referatele învăţătorilor sînt studiate în cadrul institutului, apoi sînt expuse în şedinţele cu cadrele didactice. Cele mai bune sînt publicate sau luate de Academia de ştiinţe pedagogice, unde autorii le şi prezintă.

Asemănătoare sînt şi conferinţele ştiinţifico-practice care se deosebesc de lecturile pedagogice prin aceea că ele au o singură tematică. Pe de altă parte, conferinţele ştiinţifico-practice se ţin în legătură cu anumite obiecte: matematică, fizică, chimie, desen liniar. Lucrările se discută în adunări plenare organizate în timpul vacanţei de primăvară a elevilor, în luna martie. Cele mai bune sînt ţinute la Academia de ştiinţe pedagogice, care organizează expunerea şi publicarea lor.

Stînd de vorbă cu tovarăşul Vilcikorski, directorul Institutului regional de perfecţionare a cadrelor didactice din Moscova, şi cu unii conducători ai secţiilor de învăţămînt, am aflat că în acest an conferinţele ştiinţifico-practice au ca temă unică — în ceea ce priveşte conţinutul — problemele învăţămîntului politehnic. Dar această temă generală are o serie de subteme. De exemplu: „Cunoaşterea principiilor producţiei în procesul de învăţămînt", „Lucrările de laborator în şcoală", „Organizarea şi metodica vizitelor în întreprinderi", „Munca extraşcolară", „Organizarea conferinţelor şi olimpiadelor", „Perfecţionarea politehnică a învăţătorilor" etc. Aceste teme sînt luate în studiu de şcolile care au experienţă în domeniul respectiv. La aceeaşi temă pot să lucreze cîteva şcoli. Se întîmplă uneori ca unele teme să nu fie luate în studiu, de pildă din pricină că directorul preferă teme în care se vorbeşte numai despre realizările şcolii. Şcoala nr. 585 — ne-a spus tovarăşul director — a avut un punct slab în munca ei, în legătură cu problemele de planificare a muncii şi mai ales în problema cerinţelor unice faţă de lecţie. Cerîndu-li-se cadrelor didactice să lucreze tocmai în această problemă — în legătură cu tematica conferinţelor — şcoala a reuşit să obţină o experienţă înaintată tocmai în latura în care înainte existau slăbiciuni.

Acestor activităţi ale institutelor de perfecţionare, Ministerul Învăţămîntului Public, Academia de ştiinţe pedagogice, Secţiile de învăţămînt le acordă o mare importanţă, deoarece ele prezintă un interes ştiinţific deosebit. Prin aceste forme se înfăptuieşte participarea activă a maselor de învăţători şi profesori, a practicienilor din şcoală la dezvoltarea creatoare a teoriei pedagogice şi a practicii pedagogice înaintate.

În Uniunea Sovietică învăţămîntul preşcolar cunoaşte o mare dezvoltare.

Cu prilejul vizitei pe care am făcut-o la o şcoală pedagogică de educatoare noi am văzut şi cabinetul metodic orăşenesc, preşcolar din Moscova.

Cabinetul duce o muncă intensă cu educatoarele din oraş pentru ridicarea lor profesională, îndrumă şi răspîndeşte experienţa înaintată a activiştilor în domeniul preşcolar, conduce munca pentru conferinţele ştiinţifico-practice în raion, conduce munca metodică de masă.

Activitatea principală a cabinetului o constituie munca cu inspectoarele şi metodicienii raionali, avîndu-se în vedere în special ridicarea calificării lor. În acest scop se organizează în fiecare an, pentru inspectoare şi metodicienii raionali, seminarii şi cursuri de lungă durată, în care aceştia studiază diferite probleme, ca de exemplu: „Organizarea muncii metodice în raion", sau „Cum trebuie să se inspecteze grădiniţele", sau alte activităţi. De exemplu, la sfîrşitul anului trecut, timp de trei luni li s-au ţinut cursuri în cadrul cărora au studiat noua programă pentru grădiniţele de copii, elaborată de Ministerul Învăţămîntului Public. În fiecare lună se fac şedinţe cu caracter instructiv-metodic, cînd inspectoarele sau metodicienii raionali fac referate sau ascultă rapoartele altor metodicieni. Cabinetul lucrează şi cu directoarele grădiniţelor de copii pentru care se fac cursuri periodice cu diferite termene, li se dau săptămînal consultaţii în legătură cu o metodică oarecare — stabilindu-se cîte o zi pentru fiecare raion, deoarece în Moscova sînt peste 900 de grădiniţe de copii.

Foarte interesante sînt cursurile şi seminariile pe care cabinetele le organizează cu educatoarele la diferite metodici: cunoaşterea naturii, metodica organizării jocurilor în grădiniţele de copii, activităţile de imaginaţie. Aceste activităţi sînt importante nu numai pentru faptul că în cadrul lor educatoarele îşi însuşesc cunoştinţele teoretice, prelucrează instrucţiunile venite din partea Ministerului, dar şi pentru faptul că aceste educatoare vin cu o bogată experienţă acumulată din practică, experienţă pe care cabinetul o studiază şi o generalizează, pentru îmbunătăţirea muncii de educaţie în raion.

Cabinetul lucrează lunar cu preşedinţii comisiilor metodice pe raion, separat, pe cele două grupe: mijlocie şi mare cu conducătorii de muzică din grădiniţe şi cu pedagogii.

Cursurile la cabinet sînt ţinute de metodicieni de înaltă calificare ştiinţifică şi cu bogată experienţă. Aici lucrează şi conduc munca tovarăşele Ludmila Nicolaevna Kondratova, directoarea cabinetului, tovarăşele Mengeriţkaia şi Tatisceva, cercetători ştiinţifici şi practicieni cu vastă experienţă, autori de lucrări valoroase în domeniul preşcolar. Mai ţin cursuri profesorii de la Institutul pedagogic V. I. Lenin şi de la Academia de ştiinţe pedagogice, care dau un sprijin activ cabinetului şi care îşi desfăşoară activitatea de cercetare ştiinţifică la grădiniţele de bază.

A fost deosebit de interesant şi instructiv pentru noi să vizităm cele două săli ale cabinetului în care sînt expuse lucrările, materiale metodice, albumele etc. reprezentînd o bogăţie extraordinară de material care demonstrează şi sintetizează cea mai înaintată experienţă din lume privind educaţia preşcolară. Locul de frunte îl ocupă albumele în legătură cu educaţia fizică. Aci sînt zeci de albume de probleme: igiena sălii, hrană, mobilier, regimul, mişcările copilului, dezvoltarea deprinderilor igienice, problemele organizării somnului, a plimbărilor în aer liber pentru grupa mică, mijlocie, mare. Cu această ocazie am aflat de o inovaţie făcută de grădiniţele din Moscova; dormitul în aer liber iarna, în saci speciali în care sînt adăpostiţi copiii.

Noi am putut vedea nenumărate albume cu desene executate de copii. Conţinutul şi tema acestor lucrări ca şi realizarea lor artistică, oglindesc înflorirea în masă a talentelor copiilor sovietici şi constituie mijloace admirabile de educaţie patriotică.

Tot ce am putut vedea din activitatea iscusitelor educatoare sovietice constituie încă o ilustrare a grijii şi dragostei de care se bucură copiii în U.R.S.S., ilustrează conducerea ştiinţifică a muncii de educare multilaterală a copiilor sovietici şi dragostea cu care pedagogii sovietici lucrează în acest sector al educaţiei comuniste.

In aceste pagini noi am înfăţişat numai unele aspecte din activitatea multilaterală pe care o desfăşoară şcolile sovietice. A cunoaşte felul în care în şcoala sovietică se realizează conducerea şi îndrumarea şcolii de către director, felul în care activează organizaţiile de pionieri şi comsomol, sprijin puternic al muncii de educaţie comunistă pe care o desfăşoară şcoala, a cunoaşte felul în care învăţătorii şi profesorii sovietici înarmează pe elevi cu cunoştinţe ştiinţifice legate de practică— toate acestea constituie un ajutor preţios în munca noastră. Acum cînd în faţa întregului popor muncitor stă sarcina de a realiza un puternic avînt al agriculturii noastre, de a spori producţia agricolă, legarea mai strînsă a învăţămîntului nostru de viaţă, constituie o sarcină de bază a şcolii şi cadrelor noastre didactice. Să folosim minunata experienţă a şcolii sovietice, înarmînd elevii noştri cu cunoştinţe şi deprinderi politehnice, dezvoltîndu-le interesul şi dragostea pentru munca agricolă.

# Cîteva date cu privire la rolul chinesteziilor verbale în însuşirea scrisului[1]

O serie de observaţii arată că articularea exterioară a cuvintelor, care dă naştere la chinestezii verbale, însoţeşte totdeauna procesul scrierii după dictare, atît la omul instruit, cît — mai ales şi într-un fel deosebit — la copiii care abia încep să scrie.

I. M. Secenov a exprimat de multe ori în lucrările sale principiul că senzaţiile musculare participă în activitatea analizatoare a unor receptori ca urechea şi ochiul. De asemenea, I. P. Pavlov a subliniat şi el rolul excitaţiilor chinestezice care merg de la organul vorbirii spre scoarţa cerebrală, considerîndu-le componentul de bază al celui de-al doilea sistem de semnalizare. Pornind de la datele de mai sus şi sprijinindu-se pe unele observaţii directe, pedagogul sovietic L. K. Nazarova a făcut o serie de cercetări care au scos în evidenţă rolul chinesteziilor verbale în procesul însuşirii şi dezvoltării ulterioare a deprinderii de a scrie.

În timpul scrisului, elevii din clasa întîi elementară articulează, pronunţă cuvintele pe care le scriu, silabele şi chiar sunetele izolate ale acestora. In acest timp, de la părţile exterioare ale aparatului fonetar — limbă, buze, palat — merg spre scoarţa cerebrală impulsuri chinestezice sau chinestezii verbale, contribuie la scrierea cuvintelor respective.

Pentru a putea desprinde în mod evident rolul acestor chinestezii verbale în formarea şi automatizarea deprinderii scrierii corecte, L. K. Nazarova a organizat următorul experiment: din literele, silabele şi cuvintele învăţate de către elevi, a întocmit un text pe care l-a dictat în trei faze. In prima fază, elevii trebuiau să scrie ţinînd gura deschisă şi limba afară pentru a exclude astfel posibilitatea articulării sunetelor şi a cuvintelor, a formării de chinestezii verbale; în faza a doua, elevii aveau posibilitatea să articuleze liber cuvintele pe care le scriau; în faza a treia, articularea era dirijată de către experimentator (dirijarea consta în faptul că experimentatorul punea pe fiecare elev, sau pe elevii mai slabi, să pronunţe clar cuvintele înainte de a le scrie). Dictarea s-a făcut cu cîte doi elevi izolaţi într-o cameră, unde nu erau distraşi de alte activităţi. S-au făcut apoi probe de control care au constat în inversarea fazelor experimentului. Observaţiile şi constatările făcute au fost expuse de L. K. Nazarova în lucrarea intitulată „Rolul senzaţiilor chinestezice ale limbajului în procesul de

[1] Extras din lucrarea de diplomă pentru Examenul de stat a tov. Sabina Ghiţă, absolventă a facultăţii de pedagogie din Cluj, seria 1953.

scriere", publicată în Sovetskaia Pedagoghica nr. 6 din 1952 (vezi traducerea romînească în Analele Romîno-Sovietice seria Pedagogie-Psihologie nr. 1, anul 1953).

Pornind de la constatările făcute de L. K. Nazarova, bazat pe aceeași tehnică, s-au repetat experimentele, pentru a vedea dacă existența sau excluderea chinesteziilor verbale prezintă aceleași particularități și la elevii care vorbesc limba romînă, sau dacă particularitățile respective diferă (experimentul s-a făcut cu un număr de 60 elevi de la școlile de patru ani nr. 7 și nr. 3 din Cluj). In ceea ce privește tehnica experimentului, semnalăm că dictarea nu s-a făcut cu cîte doi elevi — cum a procedat experimentatoarea sovietică — ci numai cu unul singur pentru ca acesta să poată fi mai bine observat. Textul pentru dictare a fost întocmit din litere, silabe și cuvinte, extrase din abecedar, învățate anterior de elevi. Menționez faptul că experimentul a fost făcut în prima perioadă de predare a abecedarului, deci în prima parte a anului școlar.

Observațiile au confirmat pe de o parte constatările făcute de L. K. Nazarova, pe de altă parte au scos în evidență o serie de fapte noi, unele privitoare la specificul limbii noastre, altele de ordin general.

In cele ce urmează voi arăta ce rezultate am obținut în experiența-mi proprie, conducîndu-mă după cercetările făcute de L. K. Nazarova și învățămintele trase din ele.

Un fenomen tipic constatat de L. K. Nazarova și confirmat încă odată în experimentul nostru, este faptul că mulți elevi din clasa întîi, în procesul scrierii cu excluderea articulației, nu puteau să-și amintească anumite sunete și să le noteze în scris, deși acestea au fost învățate anterior, iar experimentatorul le repeta în cursul dictării de mai multe ori. Cînd însă i s-a propus elevului să pronunțe singur sunetul respectiv, acesta revenea imediat în memorie și era notat în scris. In explicarea acestui fapt se poate presupune că elevii respectivi nu și-au însușit suficient de bine o serie de sunete, iar imaginea grafică a acestora nu apărea cu „viteza" necesară la auzul sunetului corespunzător. S-au observat cazuri cînd litera izolată nu a putut fi scrisă nici atunci cînd era însoțită de articularea ei, dar era scrisă corect într-o serie de cuvinte (de exemplu litera *j* n-a putut fi scrisă separat, dar a fost scrisă corect în cuvintele *joc, jar*). In experimentele făcute, s-a mai constatat că o serie de elevi nu puteau scrie unele litere nici separat, nici în orice cuvinte ci numai în acelea în care litera respectivă a fost învățată inițial la predarea ei din abecedar. Astfel, litera *h* a fost scrisă corect numai atunci cînd a fost însoțită de cuvintele *han* sau *horă*, pe care elevii le-au învățat odată cu predarea sunetului și literei respective. Explicația fiziologică a acestui fapt, ar consta în aceea că urmele sunetului și a literei din scoarța cerebrală nu au fost îndeajuns consolidate și diferențiate, iar memorarea literei izolate, sprijinindu-se pe cuvîntul tipic de care era legată, nu putea fi ușor diferențiată, desprinsă din acest cuvînt, fapt care se realizează treptat prin executarea unei serii de exerciții conștiente, în care fiecare literă apare în cuvinte diferite. S-a constatat însă de nenumărate ori și fenomenul invers. Sunetul izolat se nota corect, dar era omis într-o serie de cuvinte în procesul scrierii cu excluderea articulării. Acest fapt scoate în evidență rolul deosebit al chinesteziilor verbale în analiza structurii fonetice a cuvintelor.

Din analiza tipurilor de greșeli, în procesul scrierii cu excluderea articulării, se constată că omisiunile de litere sînt cele mai frecvente, reprezentînd 52,1% din totalul greșelilor.

L. K. Nazarova, analizînd această grupă de greşeli, constată că omisiunile de vocale constituie fenomenul cel mai răspîndit. Din totalul greşelilor provenite din omisiunea unor litere, 58% sînt vocale. Cercetătoarea sovietică presupune că rădăcina acestor greşeli ar consta într-o insuficientă delimitare între consoane şi silaba directă (exemplu „r-re", „b-be", „ş-şi"). In predarea alfabetului, fiecare consoană este designată prin două sunete (b-be, ş-şi). Înlăturarea acestor erori, arată L. K. Nazarova, se poate face numai printr-o analiză precisă a silabei directe şi a sunetului relativ constant, pe care îl are litera în diferite cuvinte. Explicaţia dată de L. K. Nazarova are şi o altă semnificaţie şi anume: pronunţarea vocalelor în cuvînt este legată de impulsuri chinestezice mai slabe decît pronunţarea consoanelor.

In faza experimentelor făcute de noi — de scriere cu excluderea articulării — am constatat că dintre omisiuni, nu vocalele constituie numărul cel mai mare de greşeli, ci consoanele. Indicaţiile date de L. K. Nazarova în explicarea acestor greşeli nu se pot adopta întocmai şi la noi, din două motive: 1) In şcolile unde am făcut experimentul nu a fost întrebuinţată metoda de predare a consoanelor însoţite de silaba directă (b-be) etc. Literele au fost predate cu sunetul relativ constant pe care acestea îl au în diferite cuvinte. 2) Se poate presupune de asemenea, drept cauză că în experimentele noastre se întîlnesc mai puţine omisiuni de vocale, faptul că există o diferenţă de sonoritate a vocalelor din limba romînă, faţă de sonoritatea vocalelor din limba rusă. In limba rusă, vocale ca: *o, a, e, u, ea, iu* şi *e,* au o sonoritate diminuată în unele cuvinte, determinată fie de anumite consoane care le precedează, fie de locul accentului în cuvînt. Acest fapt explică de ce în experimentele făcute de L. K. Nazarova, chiar în faza dictării cu articularea liberă, numărul omisiunilor de vocale rămîne totuşi destul de mare. In limba romînă, vocalele au o sonoritate clară, indiferent de accent sau de locul pe care îl ocupă în cuvînt. Singura vocală a cărei sonoritate se contopeşte cu consoana, diferenţierea făcîndu-se mai greu, este vocala *î.* Acest fapt se observă mai ales atunci cînd vocala *î* se află în interiorul cuvîntului, fiind precedată de consoană. In textul dictat, aflîndu-se silaba *rî* în cuvîntul *rimă* în procesul scrierii cu excluderea articulării, aproape toţi elevii au făcut greşala de a omite vocala *î* (97% din omisiunile de vocale au rezultat din omiterea lui *î*). Treptat, în scrierea cu articularea liberă, şi, în special, în cea cu articularea dirijată, numărul omisiunilor de vocale (de la 106 omisiuni de vocale în scrierea cu excluderea articulării, la 42 în scrierea cu articularea liberă şi 21 în scrierea cu articularea dirijată).

In experienţele făcute de noi, omisiunile de consoane constituie grupa cea mai bogată în greşeli. Consoanele mai des omise sînt *s* şi *r.* Acest fapt are — în mod evident — repercusiuni şi asupra scrisului, mai ales în faza experimentului cu excluderea articulării. Omisiunea acestor consoane rămîne destul de frecventă şi în scrierea cu articularea liberă, dar dispare treptat în scrierea cu articularea dirijată. De asemenea, în grupa greşelilor de substituire de vocale sau consoane, tot consoanele sînt cele mai frecvente. In această direcţie, rezultatele experienţelor noastre converg cu cele obţinute de L. K. Nazarova.

Din cele arătate, se poate deduce că în conştiinţa elevului la care elaborarea deprinderii scrierii corecte este în curs de formare, numai perceperea auditivă a cuvîntului nu poate da naştere la o imagine grafică precisă şi stabilă a acestuia. Din analiza numărului de omisiuni, în cele trei

faze ale experienței, reiese că participarea analizei chinestezice și, în special, analiza chinestezică dirijată, alături de cea auditivă, ușurează mult procesul analizei structurii fonetice a cuvîntului, ajutînd la notarea lui corectă în scris.

Deosebit de important pare a fi rolul chinesteziilor verbale pentru elevii care învață la școală în altă limbă decît cea maternă. În scrierea cu excluderea articulării, numărul greșelilor făcute de acești elevi este mult mai mare. El scade treptat în scrierea cu articulare liberă și dirijată. În scrierea cu articulare dirijată se pare că chinesteziile verbale ajută nu numai la precizarea structurii fonetice a cuvîntului, ci și la precizarea conținutului semantic al acestuia. Experiența a dovedit, că elevii cu altă limbă maternă care învață la școli cu limba de predare romînă, scriu corect numai atunci cînd reușesc să înțeleagă conținutul semantic al cuvintelor.

Acest fapt denotă că deprinderea scrierii corecte nu e un proces simplu și mecanic, ci în însăși procesul de automatizare a acestei deprinderi participă în mod evident factorul conștient. De exemplu, elevul C. I. de la Școala de 4 ani nr. 3, în scrierea cu excluderea articulării a făcut 27 greșeli, iar în cea cu articularea dirijată, numai 12. Elevul T. A. de la Școala de 4 ani nr. 7 în scrierea cu excluderea articulării a făcut 41 greșeli, iar în scrierea cu articularea dirijată, numai 11. Notăm că întreg procesul scrierii fără articulare a fost efectuat cu foarte multă greutate de către acest elev. Elevii V. P. și P. P., fiind în aceeași situație, la întrebarea de ce fac atîtea greșeli, au răspuns că atunci cînd nu pronunță cuvîntul în timpul scrisului nu-și pot aminti literele care îl compun. Ținînd seama de acest fapt, învățătorii trebuie să urmărească în mod deosebit dirijarea chinesteziilor verbale, mai ales atunci cînd în clasa I se află copii ai minorităților naționale, care învață limba romînă numai în școală. În acest fel învățătorul va lupta mai ușor pentru însușirea corectă a limbii romîne.

Am observat de asemenea că un rol de seamă au chinesteziile verbale la elevii din clasa I care nu au împlinit vîrsta de 7 ani și au intrat în școală cu aprobare specială din partea medicului. Pentru acești elevi, în scrierea cu excluderea articulării, experimentatorul trebuie să repete cuvîntul de 5—6 ori, pentru a fi notat de către ei. În scrierea cu articularea liberă sau dirijată, notarea cuvintelor se făcea însă cu destulă ușurință.

Din experimentele făcute, am văzut că rolul chinesteziilor verbale este destul de important în formarea scrierii, mai ales la elevii a căror posibilitate de exprimare verbală curentă este insuficient dezvoltată, sau prezintă anumite deficiențe în pronunțarea unor sunete. Astfel, unii elevi din clasa I, care articulează cu greutate sunetul *r, ș, z,* întîmpină multe greutăți la notarea scrisă a acestora. În faza experimentului cu excluderea articulării, literele respective au fost pur și simplu omise. Unii elevi înlocuiesc chiar în vorbirea curentă literele mai sus amintite cu altele și acest fapt are repercursiuni atît în scrierea cu excluderea articulării cît și în cea cu articularea liberă. Aceste erori dispar în faza experimentului cu articularea dirijată.

Un caz interesant l-a prezentat o elevă din clasa a II-a, care în vorbirea curentă pronunța astfel cuvintele, încît greu putea fi înțeleasă de cel care o asculta (de exemplu propoziția „Șerpii de apă trăiesc în locuri umede" o pronunța în felul următor: „Sepii dpă tesc loci mede"). În procesul scrierii cu excluderea articulării, această elevă nu a putut nota decît cîteva litere disparate. În scrierea cu articularea liberă, a scris așa cum pro-

nunța. Atunci cînd cuvîntul dictat a fost pronunțat rar, încît s-a putut distinge pronunțarea fiecărui sunet, iar elevei respective i s-a cerut să-l repete de mai multe ori, trecîndu-se la notarea în scris a propoziției, aceasta a fost făcută aproape fără greșeli. Cazuri asemănătoare, dacă nu chiar atît de grele, sînt des întîlnite la elevii clasei I.

O altă observație făcută în urma acestor experimente se referă la forma grafică a literelor scrise separat sau legate în cuvinte. Dictarea cu excluderea articulării, a adus după sine nu numai un număr mare de greșeli, ci și o deformare a literelor. S-a constatat o deformare și disproporție atît între diferitele elemente care compun litera izolată, cît și între literele legate în cuvinte. In scrierea cu articulare liberă și dirijată, forma grafică a literelor diferă mult de cea cu excluderea articulării. Proporția între diferitele elemente care compun litera, precum și execuția liberă a acestora, este respectată cu strictețe. Această observație ar implica faptul că rolul chinesteziilor verbale nu se limitează numai la analiza fonetică a sunetelor care compun cuvîntul, ci ele ar avea influență și asupra executării formei grafice a literelor.

Am urmărit importanța chinesteziilor verbale în general în formarea scrierii corecte la elevii din clasa I și mai ales chinesteziile verbale provenite în urma articulării dirijate conștient de către învățător, precum și rolul acestora în procesul formării deprinderii scrierii corecte la copiii a căror limbă maternă este alta decît limba romînă. Am arătat de asemenea importanța acestora la copiii care nu au împlinit încă vîrsta de șapte ani și în scrierea elevilor a căror vorbire curentă prezintă diferite deficiențe. Ținînd seama de rezultatele experienței noastre, putem conchide că analiza structurii fonetice corectă și precisă a cuvintelor trebuie să constituie o preocupare principală a învățătorului care lucrează cu elevii din clasa I elementară. El trebuie să aibă o ideie clară despre nivelul dezvoltării fonetice a elevilor săi. In acest scop, învățătorul trebuie să urmărească îndeaproape — încă din primele zile ale anului școlar — situația elevilor în ce privește puterea de analiză și anume cît de dezvoltată este puterea lor de diferențiere fină a sunetelor, care sînt sunetele pe care elevii le aud greșit și cît de precis sînt articulate cuvintele, dacă în articularea sonoră a cuvintelor nu inversează sau nu omit sunete sau silabe.

Învățătorul trebuie să cunoască măsura în care articularea corectă sau greșită are repercusiuni asupra scrisului. Lichidînd deficiențele de articulare printr-o dirijare susținută a chinesteziilor verbale, învățătorul contribuie la elaborarea mai rapidă a deprinderii scrierii corecte, la grăbirea procesului de automatizare a acestei deprinderi. Prin aceasta — așa cum am arătat — învățătorul luptă pentru lichidarea uneia din cauzele principale ale rămînerii în urmă a elevilor din clasa I elementară. Învățătorul trebuie să contribuie la procesul formării de legături temporare între *fonemă* — ca stimulent sonor — și *literă* — ca stimulent vizual.

Insușirea scrisului este un proces deosebit de complex, care implică în scoarța cerebrală legături variate, sisteme de legături. In primul rînd imaginea vizuală a sunetului — deci litera — ca și imaginea chinestezică a scrierii literei, se leagă în scoarța cerebrală de imaginea auditivă a sunetului și de imaginea chinestezică a pronunțării lui. Pentru ca însușirea deprinderii scrisului să se formeze corect și temeinic, este necesar în primul rînd, ca imaginea auditivă chinestezico-verbală, să fie corectă și stabilă.

In perioada predării abecedarului, pentru stabilirea unei imagini auditive și chinestezico-verbale corecte, învățătorul trebuie să obișnuiască pe

elevi să deschidă larg gura cînd pronunţă cuvintele, să mişte buzele. Uneori e bine să se arate elevilor în mod concret procedeele care ajută la pronunţarea distinctă: cum să deschidă gura, cum să mişte buzele, ce poziţie să ia limba faţă de dinţi etc. Este important de subliniat faptul că nici o literă nu poate fi considerată însuşită de către elevi, dacă învăţătorul nu reuşeşte să obţină pronunţarea clară a sunetului corespunzător, izolat şi în diferite cuvinte. La învăţarea literelor trebuie folosită orice posibilitate de analiză a sunetelor care compun cuvîntul. Procedeele cele mai indicate sînt: alegerea de cuvinte care îşi schimbă sensul cînd li se schimbă o literă, găsirea în alte cuvinte a unui sunet cunoscut, găsirea de cuvinte cu un anumit sunet, adăugarea de sunete care lipsesc din cuvinte etc. În acest fel, dezvoltînd şi dirijînd articularea corectă a sunetelor şi cuvintelor, se accelerează în mod evident procesul de automatizare a scrierii corecte.

*SABINA GHIŢĂ*

# Unele constatări în legătură cu problema repetării materiei la sfîrşit de an şcolar

Sarcina de bază a şcolii noastre este aceea de a educa tînăra generaţie în spirit comunist, de a o înarma cu cunoştinţe ştiinţifice temeinice despre natură şi societate.

A avea cunoştinţe temeinice înseamnă în primul rînd a avea cunoştinţe profunde din diferite domenii ale ştiinţei, cunoştinţe care să aibă la bază înţelegerea adîncă a realităţii înconjurătoare, a relaţiilor esenţiale care există între diferitele obiecte şi fenomene. Temeinicia cunoştinţelor presupune de asemenea trăinicia lor, adică posibilitatea de a avea cunoştinţe de durată, cunoştinţe pe care să te poţi bizui ori de cîte ori necesitatea o cere.

Cunoştinţele însuşite temeinic, pătrund adînc în conştiinţa elevilor, se fixează, se consolidează în procesul diferitelor activităţi, devin elemente organice ale procesului lor de gîndire.

Procesul de însuşire a unor cunoştinţe temeinice include însă şi înţelegerea legăturii care există între teorie şi practică, posibilitatea aplicării lor în practică, formarea deci a priceperilor şi deprinderilor necesare. De aceea cunoştinţele temeinice presupun nu numai cunoaşterea faptelor, a esenţei lor, însuşirea pe baza lor a unor concluzii, noţiuni, generalizări, dar, în acelaşi timp, şi priceperea de a folosi în practică cunoştinţele primite.

Inarmarea elevilor cu cunoştinţe temeinice constituie un proces foarte complex, el e determinat de întreaga activitate desfăşurată de către educator: expunerea noilor cunoştinţe, legătura permanentă cu cunoştinţele asimilate anterior, sistematizarea cunoştinţelor însuşite, activitatea independentă a elevilor în clasă şi acasă, preocuparea pentru verificarea permanentă a cunoştinţelor elevilor şi pentru justa lor apreciere.

Una din condiţiile esenţiale care asigură temeinicia cunoştinţelor elevilor este repetarea. Repetarea este un element important, necesar, al procesului de învăţămînt, care contribuie la consolidarea cunoştinţelor şi deprinderilor elevilor, la aprofundarea, sistematizarea şi perfecţionarea lor. In ce constă esenţa repetării? Unii învăţători şi profesori consideră că prin repetare vor putea reîmprospăta cunoştinţele elevilor sau înlătura anumite lipsuri ale muncii din timpul anului şi în felul acesta nu se preocupă suficient de calitatea predării cunoştinţelor. Acest lucru este desigur cu totul dăunător procesului de înarmare a elevilor cu cunoştinţe temeinice. Alţii

consideră repetarea ca un scop în sine şi nu ca un mijloc de asigurare a unui învăţământ activ, conştient şi temeinic; ei repetă în mod mecanic cunoştinţele fără ca elevii să aibă posibilitatea unei vederi de ansamblu a problemelor, să le înţeleagă în interdependenţa şi unitatea lor. A privi lucrurile în felul acesta înseamnă a nu înţelege tocmai esenţa repetării, scopul ei. Esenţa repetării, scopul ei constau în adîncirea, în perfecţionarea continuă a cunoştinţelor şi nicidecum în reîmprospătarea mecanică a cunoştinţelor dobîndite anterior, sau în înlăturarea anumitor lipsuri ale muncii profesorilor în procesul predării.

In cadrul repetării elevii stabilesc legăturile firesti între cunoştinţele vechi şi cele noi, descoperă noi aspecte ale problemelor studiate; în felul acesta ei nu reproduc numai cunoştinţele însuşite, ci şi le precizează, le îmbogăţesc. Prin repetare se realizează odată cu însuşirea mai temeinică a cunoştinţelor şi înţelegerea lor mai adîncă.

K. D. Uşinski a arătat foarte clar în ce constă esenţa repetării. El arăta că repetarea cu scopul de a ne reaminti cele uitate este indiciul unor lipsuri serioase ale învăţării şi, în general, este indiciul predării proaste în şcoală. Invăţarea proastă, ca şi clădirea proastă, se cîrpeşte, se repară neîncetat, dar niciodată nu se mai îndreaptă; învăţătura bună, repetînd fără întrerupere materialul parcurs, nu necesită niciodată cîrpituri. Uşinski spunea de asemenea că educatorul, care înţelege natura memoriei, va fugi mereu spre repetare, „nu pentru ca să cîrpească ceea ce se surpă, ci pentru ca să întărească clădirea şi să-i adauge un nou etaj".

Necesitatea repetării în munca didactică este fundamentată în mod ştiinţific de învăţătura lui I. P. Pavlov cu privire la reflexele condiţionate. I. P. Pavlov a lămurit mecanismul fiziologic al procesului de învăţare, dovedind că baza învăţării o formează un şir nesfîrşit de reflexe condiţionate, legate reciproc, de legături temporare ale primului şi celui de-al doilea sistem de semnalizare. Aceste legături nervoase temporare care se formează pe scoarţa cerebrală, pentru a deveni durabile, trebuie consolidate pe baza unui şir întreg de repetări succesive ale excitantului condiţional; de aici şi importanţa repetării, necesitatea ca aceasta să constituie un element organic al întregii activităţi de instruire desfăşurate de către învăţător şi profesor. Procesul învăţării este bazat pe un întreg sistem de legături temporare. In cadrul acestui sistem, noile reflexe condiţionate se formează tocmai pe baza legăturilor temporare formate mai înainte, ceea ce face ca întregul sistem de legături temporare să capete trăinicie. Fiecare legătură nervoasă temporară se include astfel inevitabil într-un sistem complex de legături temporare formate anterior. Reiese clar că noile cunoştinţe pot fi asimilate în mod activ şi conştient de către elevi numai dacă se împletesc organic cu cele vechi; în acelaşi timp, sub influenţa cunoştinţelor noi cu privire la domeniul respectiv de fenomene, se consolidează şi se dezvoltă şi vechile cunoştinţe. Se poate spune deci că dacă cunoştinţele noi se asimilează temeinic incluzîndu-se în sistemul vechi de cunoştinţe, fiind întărite prin acest sistem, atunci şi cunoştinţele vechi acumulate se pot păstra, numai dezvoltîndu-se în legături noi, îmbinîndu-se cu materialul nou învăţat.

In legătură cu aceasta, K. D. Uşinski a arătat că o cunoştinţă temeinic însuşită devine o armă, care ne ajută să dobîndim noi cunoştinţe. Ori

prin procesul repetării, prin stabilirea legăturilor logice dintre materialul vechi şi cel nou, se creează tocmai baza pentru asimilarea, pentru înţelegerea noilor cunoştinţe. Subliniind necesitatea reîntoarcerii permanente la cunoştinţele vechi, K. D. Uşinski spunea că, repetînd mereu ceea ce este vechi şi de fiecare dată adăugînd cîte puţin nou, copilul are posibilitatea să-şi însuşească foarte multe fapte, pe care el niciodată nu ar fi reuşit să le însuşească, dacă le-ar fi însuşit unul după altul.

Numai înţelegînd în mod just esenţa repetării, scopul şi importanţa ei, cadrele didactice îşi vor da seama de faptul că rezultatele pozitive ale repetării nu se obţin de la sine, ci depind de măsura în care ele se vor preocupa de o justă organizare şi desfăşurare a repetării.

Dată fiind importanţa pe care o are repetarea în înarmarea temeinică a elevilor cu bazele ştiinţelor, ar fi greşit să se creadă că ea poate fi considerată ca o activitate care se desfăşoară numai într-o anumită etapă a anului şcolar. Dimpotrivă, repetarea reprezintă un element constitutiv, permanent al procesului de învăţămînt, care se realizează în mod sistematic, lecţie cu lecţie, în cadrul desfăşurării activităţii didactice.

Repetarea poate avea loc în diferitele momente ale lecţiei; astfel ea se realizează prin verificarea cunoştinţelor elevilor dobîndite în lecţia precedentă, prin legarea cunoştinţelor noi de cele vechi — înaintea şi în cadrul expunerii lecţiei noi — prin fixarea cunoştinţelor, precum şi prin temele care se dau elevilor pentru a fi efectuate acasă. Dar legătura dintre cunoştinţele noi şi cele vechi nu se poate reduce numai la diferitele legături fireşti care se realizează în cadrul lecţiilor, cu alte cuvinte numai în cadrul aşa numitei repetări curente.

Această legătură reciprocă, dintre cunoştinţele noi şi cele vechi, trebuie să aibă însă şi un caracter mai larg, mai cuprinzător; ea trebuie să se realizeze şi în cadrul unei teme, al unui capitol, în cadrul întregului curs. De aici necesitatea ca în practica didactică să se folosească în mod sistematic şi repetarea periodică. O asemenea formă de repetare contribuie într-o măsură şi mai mare la perfecţionarea cunoştinţelor, la consolidarea şi aprofundarea lor, la înţelegerea unităţii diferitelor probleme din cadrul cursului respectiv. Repetarea curentă şi cea periodică nu pot fi privite în mod izolat, ele se condiţionează reciproc. Astfel diferitele forme ale repetării periodice (la sfîrşit de temă, de capitol, de pătrar, semestru, la sfîrşitul anului şcolar) îşi pot atinge scopul de a contribui la perfecţionarea şi aprofundarea cunoştinţelor, numai în măsura în care profesorul s-a preocupat în mod sistematic de repetarea curentă a cunoştinţelor elevilor. Legarea permanentă a cunoştinţelor noi de cele vechi şi stabilirea legăturilor dintre fenomene şi obiecte în cadrul fiecărei lecţii, creează elevilor posibilitatea să treacă la înţelegerea mai profundă, mai largă a acestor legături în cadrul unei teme, a unui capitol sau a întregului curs.

Specificul repetării la sfîrşitul anului şcolar constă tocmai în perspectiva mai largă pe care o creează elevilor de a se orienta cu mai multă uşurinţă în varietatea problemelor întregului curs, în înţelegerea legăturii dintre diferitele obiecte. Elevii pot face generalizări mai largi, o sistematizare mai conştientă a materialului parcurs în întregul an. O justă organizare şi desfăşurare a repetării de sfîrşit de an uşurează procesul de însuşire a noilor cunoştinţe în anul următor, contribuind prin aceasta la asigurarea succesiunii în învăţămînt, care este condiţia

de bază a unui învățămînt temeinic și conștient, a îmbogățirii continue a cunoștințelor elevilor, a progresului lor.

Eficacitatea repetării la sfîrșit de an depinde, în mare parte, de măsura în care învățătorii și profesorii se preocupă de organizarea și desfășurarea acestui proces. In cele ce urmează ne vom ocupa de unele constatări desprinse din cercetarea recentă efectuată în 6 școli din București de un grup de metodiști din Institutul de științe pedagogice, în perioada repetării finale a materiei.

Scopul acestei cercetări a fost studierea nivelului de cunoștințe și deprinderi al elevilor. Intrucît cercetarea s-a efectuat în perioada repetării de sfîrșit de an, s-a strîns și un material prețios legat de problema repetării. Constatările noastre vor oglindi măsura în care cadrele didactice au înțeles în mod just esența repetării, felul în care acest lucru s-a reflectat în organizarea, conținutul și metodica repetării, precum și în rezultatele obținute de elevi.

In legătură cu organizarea și desfășurarea repetării se ridică următoarele probleme principale: stabilirea materiei ce urmează a fi repetată, ordinea în care se repetă și felul cum trebuie să se facă repetarea, adică metodica propriu-zisă a repetării.

Unele cadre didactice au dat o importanță deosebită alegerii pentru repetare a acelor probleme care contribuie într-adevăr la precizarea, perfecționarea și sistematizarea cunoștințelor elevilor; în stabilirea a ceea ce este necesar să se repete, au ținut seama de asemenea de condițiile concrete ale predării materiei respective, de dificultățile întîmpinate de elevi în decursul anului, de lipsurile în cunoștințele elevilor.

Iată cîteva exemple din planurile de recapitulare care arată o orientare justă în alegerea problemelor de repetat. Dăm din planificarea recapitulării — la lectura literară — la clasa a VII-a A, de la Liceul clasic mixt din București, cîteva din problemele propuse:

— Poezii cu caracter epic (1 oră)
— Lirica socială (2 ore)
— Lirica peisagistică (1 oră)
— Critica societății în opera lui Caragiale (1 oră)
— Ion Creangă și Mihail Sadoveanu, mari povestitori (1 oră).

Alegerea acestor probleme a creat posibilitatea ca elevele care — în timpul anului — au studiat texte din literatura romînă, în ordinea dezvoltării ei, să stabilească legături nu numai între operele scriitorilor clasici și literatura contemporană, între operele studiate în clasă și cele cunoscute din lectura înafara clasei, dar și cu cunoștințele lor de lectură literară însușite în anii precedenți.

Astfel în prima oră, consacrată repetării temei „Lirica socială" s-au repetat comparativ poezii ca: *Anul 1840*, *Impărat și proletar*, *Noi vrem pămînt*, *1907*, — (studiate anul acesta) — *Cîntec haiducesc*, *Cîntecul redutei*, *Hora*, *Scrisoarea III* etc. (studiate în clasele precedente). In ora a doua, elevele au făcut legătura între poezia revoluționară din sec. XIX și începutul sec. XX și poeziile: *Acesta e cîntecul pîinii amare*, *Lidice*, *La masa verde*, creații ale scriitorilor contemporani, studiate sau citite în timpul anului.

Repetarea materiei desfășurată astfel a dus la precizarea noțiunii de lirică socială, la înțelegerea mai adîncă a legăturii care există între creația artistică și condițiile vieții materiale ale societății. Unele răspunsuri ale

elevilor, la lecția de repetare a liricii sociale oglindesc tocmai acest lucru. La întrebarea ce asemănări se pot stabili între poeziile amintite, eleva M. A. a răspuns: „Toate aceste poezii au un conținut social; toate exprimă atitudinea critică a scriitorului față de realitățile sociale ale vremii. In fiecare se oglindesc aspecte ale exploatării". Această idee a fost completată de eleva L. L. care a spus: „Poeziile se mai apropie și prin faptul că unele din ele sînt scrise în preajma unor evenimente istorice și caracterizează sau oglindesc frămîntările epocii: *Anul 1840* — revoluția de la 1848, *Împărat și proletar* — Comuna din Paris, *Noi vrem pămînt* — mișcările țărănești de la sfîrșitul secolului XIX, *1907* — răscoalele țăranilor din acel an".

Asemenea răspunsuri ale elevilor dovedesc în același timp posibilitățile pe care le oferă repetarea de a stabili legături mai largi, nu numai în cadrul aceluiași obiect, dar și cu noțiunile însușite la alte discipline. (In exemplul nostru reiese clar legătura făcută de eleve cu cunoștințele din istoria luptei pentru libertate a poporului).

Acest proces de muncă intelectuală pe care l-au desfășurat elevele, stabilind legături între diferiți scriitori, făcînd diferite comparații, desprinzînd elementele care îi aseamănă sau deosebesc, a dus, desigur, și la dezvoltarea gîndirii lor logice.

Un element de o importanță deosebită, care s-a putut constata în cadrul lecțiilor de repetare la elevele acestei clase, a fost dragostea și interesul pentru studiul literaturii noastre populare, clasice și contemporane. Majoritatea elevelor aduceau în sprijinul celor susținute în răspunsurile lor, citate în versuri și fragmente în proză din textele literare studiate în clasă sau cunoscute din lectura lor înafara clasei. Astfel la lecția de recapitulare de care am amintit (lirica socială), eleva P. C. a citat versuri pentru a ilustra sensul ideologic al poeziei *1907* de Al. Vlahuță, atitudinea scriitorului față de răscoalele țărănești, precum și pentru a scoate în evidență figurile de stil folosite de poet. La aceeași lecție, eleva S. E. a citat versuri din poezai *Cor de robi* de D. Th. Neculuță, pe măsură ce analiza oglindirea în poezie a aspectelor exploatării muncitorilor și țăranilor în regimul trecut și atunci cînd a subliniat îndemnul poetului la revoltă împotriva exploatatorilor.

O justă alegere a problemelor pentru repetare s-a constatat și la profesoara de limba romînă de la clasa a V-a A, de la Școala de 7 ani nr. 50 băieți. Grupînd materialul în altă ordine decît a fost predat în cursul anului, profesoara a formulat teme care conțin probleme comune pentru cîteva categorii gramaticale.

Teme ca: „Numărul și genul părților de vorbire învățate", „Declinarea substantivului, adjectivului, pronumelui (insistîndu-se asupra funcției lor în propoziție pe bază de analiză sintactică)", „Modul, timpul, numărul, persoana și conjugarea verbelor", „Formarea cuvintelor (prin derivare și compunere)", permit într-adevăr sistematizarea cunoștințelor gramaticale ale elevilor. Diferitele categorii gramaticale, pe care elevii și le-au însușit treptat în timpul anului apar acum în cadrul repetării în anumite legături noi. Acest lucru a permis o mai bună înțelegere a elementelor comune flexiunii (genul, numărul, cazul) tuturor părților de vorbire care se declină sau schimbarea funcției lor gramaticale; abia cu prilejul repetării, elevele cunoscînd sensul și rolul fiecărei părți de vorbire,

și-au putut da seama mai clar de întrepătrunderea categoriilor gramaticale.

De asemenea, repetarea temei „Formarea cuvintelor" (prin derivare și compunere), după repetarea tuturor categoriilor gramaticale, și nu în ordinea în care a fost predată în cursul anului a făcut ca elevele să înțeleagă mai adînc, după ce și-au însușit părțile de vorbire, mijloacele folosite de limba noastră pentru formarea de cuvinte noi.

O justă planificare a repetării finale, care oglindește o preocupare serioasă pentru asigurarea unui învățămînt temeinic s-a putut constata la profesoara de pedagogie care predă la anul II, la Școala pedagogică de fete nr. 1 din București. In anul II, la pedagogie, se predau bazele generale ale pedagogiei și didactica. In stabilirea temelor pentru repetare, profesoara a pus un accent deosebit pe problemele de didactică, ținînd seama, în special, de faptul că elevele vor începe, în anul III, studiul metodicilor care se sprijină pe cunoștințele generale de didactică și pe cele observate cu ocazia practicii pedagogice la școala de aplicație.

Dăm, ca exemplu partea din planul calendaristic de repetare finală a materiei care se referă la didactică.

— Particularitățile cunoașterii realității obiective în procesul de învățămînt. Unitatea dintre instrucție și educație.

— Cum se reflectă conținutul științific al învățămîntului nostru în planurile de învățămînt, programele și manualele școlare.

— Necesitatea stăpînirii de către învățători a întregului sistem de principii didactice pentru asigurarea desfășurării în bune condiții a muncii didactice.

— Legătura dintre principiile și metodele de învățămînt.

— Lecția, ca formă de bază în organizarea procesului de învățămînt prin care se realizează unitatea dintre instrucție și educație.

Ce posibilități a creat alegerea problemelor în felul acesta?

Viitoarele învățătoare au putut să înțeleagă mai bine faptul că procesul de învățămînt constituie o unitate, în cadrul căreia, odată cu înarmarea elevilor cu cunoștințe științifice despre natură, societate și gîndire, se realizează și educarea acestora în spiritul moralei comuniste. Înțelegînd astfel complexitatea procesului de învățămînt, ele au putut să-și dea seama de necesitatea ca educatorul să stăpînească întregul sistem de principii pentru a le putea realiza în munca sa didactică.

In timpul anului elevele au învățat problemele de didactică, rînd pe rînd, lecție cu lecție, avînd posibilitatea să facă unele legături în cadrul repetării curente sau chiar a repetării periodice. De data aceasta li s-a creat posibilitatea să-și dea seama cum toate aceste elemente de didactică sînt strîns legate între ele, se întrepătrund unele cu altele.

De exemplu, în cadrul lecțiilor de didactică, elevele au studiat separat principiile didactice, metodele de învățămînt și lecția ca formă de bază. Repetarea pe baza unor astfel de probleme a făcut ca elevele să-și consolideze și perfecționeze cunoștințele lor referitoare la legătura dintre diferitele principii didactice, legătura dintre acestea și metode, ca mijloace de realizare a lor, și cum în cadrul lecției, prin conținutul și metodele folosite, elevii sînt instruiți și educați. Acum capătă profunzime și noțiunea despre caracterul educativ al instruirii, întărindu-se convingerea elevilor că nu se poate despărți instrucția de educație, deoarece acest lucru ar însemna să nu privim procesul de învățămînt așa cum este el de fapt. Înțelegerea problemelor în felul acesta s-a vădit în răspunsurile unor

eleve atît în cadrul lecţiilor de repetare cît şi la examene. Iată de exemplu la lecţia „Necesitatea stăpînirii de către educator a întregului sistem de principii didactice", unele eleve pentru a ilustra legătura dintre diferitele principii didactice, au folosit experienţa căpătată în cadrul practicii la pedagogie; ele au arătat în ce măsură la lecţiile la care au asistat, s-au respectat principiile didactice, exemplificînd aceasta prin metodele şi procedeele folosite de către învăţător.

Nu toţi profesorii de la şcolile vizitate s-au preocupat în aceeaşi măsură de o justă planificare a materiei de repetat, lucru care s-a oglindit fie în faptul că materia s-a repetat în aceeaşi ordine în care a fost predată, fie că s-au grupat unele teme fără legătură între ele. Astfel, planificarea materiei pentru recapitularea finală la gramatică, clasa a V-a A de la Şcoala de 7 ani nr. 4 de fete, nu cuprindea decît înşirarea temelor în ordinea prevăzută în programă — (fonetica, formarea cuvintelor, substantivul, articolul, adjectivul, numeralul, pronumele şi verbul). Repetarea materiei în felul acesta nu le-a adus elevelor nimic nou şi ca atare interesul lor pentru aceste lecţii n-a fost susţinut; lecţiile de repetare finală nu le-au atras şi nu le-au ajutat să-şi perfecţioneze cunoştinţele despre formele şi funcţiile gramaticale ale părţilor de vorbire; elevele nu au avut posibilitatea să compare diferitele părţi de vorbire, să stabilească legături între ele, să găsească asemănări şi deosebiri şi să scoată în evidenţă ceea ce este esenţial.

Lipsuri în stabilirea problemelor ce urmau să fie repetate s-au observat şi la unii profesori de fizică şi chimie.

O bună parte din profesorii vizitaţi au planificat materia respectînd întocmai ordinea din manual. De exemplu pentru repetarea la chimie la clasa a VII-a s-au prevăzut temele: Legile fundamentale ale chimiei — Ecuaţii chimice; Apa; Acizi; Baze; Oxizi; Săruri; Carbonul; Ardere şi combustibili. O asemenea recapitulare nu creează posibilitatea ca elevii să folosească şi cunoştinţele învăţate la alte capitole şi nu permite punerea de întrebări sintetice, pentru a se putea stabili anumite relaţii între cunoştinţele căpătate de elevi prin studierea diferitelor fenomene chimice. Gruparea problemelor pentru recapitulare la această clasă s-ar fi putut face în felul următor:

1) Fenomene chimice
   - — Reacţia de descompunere
   - — Reacţia de combinare (se include şi arderea).
   - — Reacţia de substituire
2) Legile fundamentale ale chimiei
   - — Legea conservării masei
   - — Legea proporţiilor definite
   - — Valenţa (cu care ocazie se repetă şi formule, ecuaţii chimice).
3) Clasificarea substanţelor anorganice
   - — *simple* — metale
   - — metaloizi
   - — *compuse* — oxizi
   - — baze
   - — săruri

Pentru repetarea fiecăreia din cele trei teme mari (fenomene chimice, legile fundamentale ale chimiei şi clasificarea substanţelor anorganice)

se pot da cîte 2 — 3 ore. Repetarea problemelor de chimie la clasa a VII-a, în felul arătat mai sus, presupune însă, în acelaşi timp, preocuparea profesorilor pentru îndrumarea elevilor în vederea sezisării legăturilor dintre aceste teme.

Din cele arătate pînă acum reiese importanţa şi locul pe care trebuie să-l ocupe în cadrul organizării repetării, precizarea materiei de repetat, ordinea repetării materialului. Există desigur o deosebire esenţială între repetare şi predarea iniţială a materialului. In condiţiile repetării, se parcurge un material cu un volum mult mai mare într-un timp limitat; ritmul muncii este astfel cu totul deosebit faţă de cel din cadrul predării. De aceea şi marea grijă pe care cadrele didactice trebuie s-o acorde alegerii judicioase a materialului pentru repetare. Alcătuindu-şi planul de repetare învăţătorii şi profesorii trebuie să-şi reprezinte clar care sînt acele probleme din întregul curs şi ordinea repetării lor, care vor crea posibilitatea ca elevii să seziseze esenţialul din materia parcursă, să desprindă legăturile între diferite obiecte şi fenomene studiate, să poată înţelege cauzele care au determinat apariţia şi dezvoltarea anumitor fenomene; repetarea temelor alese trebuie să ducă la adîncirea, la îmbogăţirea conţinutului unor noţiuni tocmai prin prezentarea diferitelor aspecte în combinaţii noi.

Alegerea problemelor trebuie să asigure nu numai legăturile fireşti între diferitele părţi ale cursului predat în anul respectiv, dar şi între acesta şi materia din anii precedenţi cu care se află în strînsă legătură, cu cunoştinţele însuşite prin lectura înafara clasei, precum şi cu anumite elemente însuşite la alte obiecte de învăţămînt. Tocmai acest lucru duce la îmbogăţirea noţiunilor căpătate, la perfecţionarea cunoştinţelor elevilor, la un grad mai înalt de generalizare şi trăinicie, la înţelegerea mai profundă şi mai vastă a legăturilor cauzale şi a legilor de dezvoltare a fenomenelor, contribuind din acest punct de vedere la dobîndirea de cunoştinţe noi.

Planificarea materiei pentru repetarea finală nu este un lucru uşor; ea presupune în primul rînd o muncă susţinută din partea profesorului pentru o justă precizare a problemelor de repetat. Trebuie specificat însă faptul că nu poate exista un şablon în ceea ce priveşte problemele alese pentru repetare. In stabilirea lor, profesorul trebuie să ţină seama şi de condiţiile concrete ale predării materiei la clasa respectivă, de nivelul de cunoştinţe al elevilor, de lipsurile lor, de dificultăţile pe care le-a ridicat asimilarea materiei predate.

Justa alegere a problemelor pentru repetare constituie un element important, care contribuie la buna desfăşurare a repetării; acest lucru nu este însă suficient pentru a explica în mod just succesul repetării, rezultatele pozitive obţinute de elevi. E nevoie să luăm în consideraţie şi ceilalţi factori, care contribuie la trezirea interesului elevilor pentru problemele repetate, la adîncirea şi îmbogăţirea cunoştinţelor lor.

In acest sens, un rol important îl are introducerea elementului noutăţii în cadrul lecţiilor de repetare.

K. D. Uşinski a arătat în mod foarte clar necesitatea introducerii noutăţii în scopul asigurării unei atenţii susţinute la lecţie. El spune că nu e nici un cîştig să repetăm cele învăţate în ordinea în care ele au fost învăţate; este cu mult mai folositor să repetăm în aşa fel, încît să se introducă cele învăţate în combinaţii noi.

Necesitatea introducerii elementului noutăţii în cadrul lecţiilor de repetare capătă o fundamentare ştiinţifică prin învăţătura lui I. P. Pavlov cu privire la fiziologia activităţi nervoase superioare. Ştim că excitaţiile slabe şi uniforme dezvoltă un proces de inhibiţie în scoarţa cerebrală, provocînd o stare de somnolenţă, de moleşală. Aşa se explică de ce repetarea nu prezintă interes pentru elevi, atunci cînd ea se rezumă la o înşirare monotonă a unor fapte ştiute şi nu aduce nimic nou. Introducerea elementului nou provoacă la elevi reflexul de orientare sau de cercetare, reflexul „ce este", concentrîndu-le atenţia şi trezindu-le interesul pentru materia care se repetă. Pe baza învăţăturii pavloviste se poate înţelege şi rezolva în mod just şi problema felului în care trebuie introdus elementul noutăţii, adică gradarea lui.

Introducerea unor noi excitanţi în stereotipul dinamic deja format trebuie făcută în mod treptat fără a produce schimbări prea mari în stereotip, deoarece în caz contrar se poate ajunge chiar la distrugerea stereotipului. Aceste concluzii pavloviste trebuie să fie folosite pentru organizarea în mod just a sistemului de repetare.

Pentru ca repetarea de la sfîrşitul anului şcolar să-şi atingă scopul, este absolut necesar ca, în decursul întregului an, cadrele didactice să se fi preocupat în mod continuu de sistematizarea şi perfecţionarea cunoştinţelor elevilor, de introducerea în mod firesc a elementului noutăţii în cadrul fiecărei lecţii, în cadrul repetării la sfîrşit de temă, de capitol, de pătrar.

Astfel modul nou de prezentare a problemelor, în cadrul repetării finale, nu mai apare ca ceva introdus în mod brusc, ci ca o urmare firească a introducerii treptate a elementului noutăţii în întreaga desfăşurare a activităţii didactice la obiectul respectiv.

Introducerea elementului nou poate fi realizată — aşa cum a reieşit din exemplele pozitive prezentate — printr-o altă structurare a materiei predate care să permită stabilirea unor legături noi între cunoştinţele însuşite într-o anumită ordine în timpul anului, sezisarea unor aspecte noi ale problemelor deja însuşite. Noutatea poate fi introdusă şi prin formularea unor întrebări mai complexe care necesită comparaţii, caracterizări, generalizări etc. Elementul noutăţii poate fi realizat de asemenea în cadrul repetării prin folosirea unor scheme, planuri, diferite feluri de diagrame, tabele cronologice şi sincronice noi care nu au mai fost folosite în timpul lecţiilor şi care presupun un grad mai înalt de sintetizare a materialului, contribuind prin aceasta la o înţelegere mai completă a diferitelor relaţii dintre fenomenele studiate.

In acelaşi scop poate fi folosit chiar materialul didactic utilizat în timpul anului, atrăgînd însă de astă dată atenţia elevilor asupra unor aspecte noi ale materialului prezentat, sau dînd mai multă independenţă elevilor în demonstrarea cu ajutorul acestui material. De asemenea, noul poate fi introdus în cadrul lecţiilor de repetare şi prin efectuarea unor compuneri, referate, prin rezolvare de probleme şi exerciţii noi etc.

Din cercetarea făcută, a reieşit că o bună parte din cadrele noastre didactice, preocupate de asigurarea succesului lecţiilor de repetare, s-au străduit să folosească mijloace variate pentru a introduce elemenul noutăţii. In cele ce urmează vom prezenta cîteva exemple pozitive în acest sens.

La o lecție de repetare, la științele naturii, la clasa a IV-a, Școala de 7 ani nr. 4 băieți, cu tema „Aerul", s-a propus elevilor să se discute problemele repetate pe baza următoarei întrebări: „Ce s-ar întîmpla dacă în timp ce dormiți ar dispare atmosfera?"

Clasa a devenit foarte vioaie și care mai de care voia să răspundă. Au urmat o serie de răspunsuri. De exemplu „Ne-am trezi ...morți, adică nu ne-am mai trezi de loc, am muri cu toții" etc. Învățătoarea îi ajută: „Presupuneți că fiecare aveți cîte un costum ca de scafandru și vi se pompează aer de undeva de sus. Ce ați vedea pe pămînt?" Dăm cîteva din răspunsurile elevilor: „Plantele ar dispare. Animalele ar muri. Pămîntul ar fi complet lipsit de apă. Soarele ar arde cumplit". Totodată învățătoarea a cerut elevilor să motiveze fiecare răspuns dat. De exemplu susținînd că „soarele ar arde cumplit", un elev a motivat astfel această idee: „Lipsind aerul din jurul pămîntului, razele soarelului nu vor mai găsi în calea lor o piedică, astfel că vor arde cumplit".

Introducerea noului prin asemenea întrebări a trezit interesul elevilor a deșteptat curiozitatea, i-a antrenat să participe în mod activ — în raport cu nivelul lor de înțelegere, cu cunoștințele lor — la rezolvarea în mod just a problemei puse.

La Liceul clasic mixt clasa a VII-a, în cadrul lecției de repetare cu tema „Subordonatele completive" (directe și indirecte) s-au formulat întrebări cu un caracter mai larg, mai complex, care puneau pe eleve în situația de a gîndi mai adînc asupra diferitelor posibilități de a stabili relațiile esențiale și a face sintetizări. Iată cîteva din aceste întrebări:

— Raportul dintre subordonatele completive și complementul direct și indirect.

— Prin ce se introduc în frază subordonatele completive (conjuncțiile subordonatoare sau alte părți de vorbire cu funcție de conjuncție).

— Cum se face contragerea subordonatelor completive.

Pentru a răspunde la astfel de probleme, elevele au avut de repetat în prealabil, pentru această temă, și unele noțiuni din materia anilor precedenți și anume: din sintaxa propoziției — complementul direct și indirect; din morfologie — conjuncțiile subordonatoare și alte părți de vorbire cu funcție de conjuncții. Introducerea elementului noutății prin apelarea la cunoștințele elevilor din anii precedenți s-a făcut și la lecția de repetare despre subordonatele atributive — determinative și explicative — pentru care elevele au trebuit să revadă din sintaxa propoziției: felurile atributului; din morfologie: părțile de vorbire prin care poate fi exprimat atributul.

La lecțiile de lectură literară, la aceeași clasă, s-au folosit de asemenea întrebări care puneau pe eleve în situația de a face anumite comparații, caracterizări. Astfel la lecția cu tema „Critica societății în opera lui I. L. Caragiale", profesorul a întrebat pe eleve dacă cunosc în literatura noastră o operă asemănătoare cu schița „Arendașul romîn". Eleva F. S., care a răspuns la această întrebare, a dat ca exemplu schița „Socoteala" de Al. Vlahuță; ea a reușit să seziseze nu numai elementele asemănătoare (tema, ideea, personajul principal), dar și deosebirea între personajul Ion al lui Caragiale și Ion al lui Vlahuță. «Ion al lui Caragiale — a spus eleva — e mai lămurit: revoltat de nedreptatea arendașului,

ajunge cu reclamaţia pînă la prefect şi provoacă chiar o aşa-zisă cercetare, în timp ce Ion al lui Vlahuţă se mulţumeşte cu „socoteala" boierului».

Legarea cunoştinţelor de lectură literară predate în anul respectiv cu noţiunile de teoria literaturii însuşite în clasele precedente a constituit un mijloc de introducere a noului folosit de profesoara de la clasa a VII-a A, a Şcolii de 7 ani nr. 4 de fete.

La lecţia de repetare cu tema „Viaţa şi lupta poporului oglindite în folclor", citindu-se în clasă o compunere cu această temă, elevele au venit cu completări care se refereau nu numai la probleme legate de conţinutul producţiilor literare populare, dar şi la o serie de elemente legate de teoria literaturii (versificaţia, genurile şi speciile folclorului, figurile de stil folosite în folclor etc.).

Eleva N. G. a arătat de pildă că „în compunere nu s-a scris nimic despre versificaţia specifică folclorului: măsură, ritm, rimă. Ritmul poeziei populare este de cele mai multe ori trohaic, se foloseşte adeseori monorima".

„Lucrarea citită nu a arătat de loc figurile de stil folosite în folclor, în special epitetele, hiperbolele, comparaţiile şi metaforele", a completat eleva Ş. R. La cererea profesoarei, elevele au exemplificat apoi figurile de stil amintite mai sus prin versuri spuse pe de rost.

Preocuparea pentru introducerea elementului noutăţii s-a observat şi la unele lecţii de repetare a materiei la pedagogie, la anul II de la Şcoala pedagogică de fete nr. 1 din Bucureşti, prin formularea unor întrebări mai complexe, prin folosirea schemelor la tablă, prin legarea cunoştinţelor teoretice de practica la pedagogie. Astfel la lecţia de repetare cu tema: „Dependenţa scopului, a conţinutului educaţiei şi a organizării învăţămîntului de condiţiile vieţii materiale ale societăţii", s-a pus printre altele şi întrebarea: „De ce educaţia comunistă reprezintă treapta cea mai înaltă în dezvoltarea istorică a educaţiei?". Răspunzînd la această întrebare eleva B. I. a spus următoarele: „Educaţia în societatea scalavagistă, feudală şi capitalistă oglindeşte relaţiile bazate pe exploatarea omului de către om şi datorită acestui fapt, educaţia din acele societăţii slujea intereselor exploatatorilor. De exemplu în ţara noastră în trecut, elevii erau educaţi în spiritul vrajbei naţionale, în spiritul urei de rasă. In manualele după care se învăţa atunci în şcoli, se oglindea foarte bine acest conţinut reacţionar, antiştiinţific. In Uniunea Sovietică şi în ţările de democraţie populară, care construiesc socialismul, unde clasa muncitoare este aceea care conduce ţara, educaţia foloseşte întregului popor muncitor. Tocmai de aceea educaţia comunistă este forma cea mai înaltă de educaţie cunoscută pînă astăzi".

Un alt mijloc folosit a fost şi legarea cunoştinţelor teoretice de observaţiile făcute cu ocazia practicii pedagogice — elevele fiind puse să dea exemple concrete de la lecţiile la care au asistat. Acest lucru a dat posibilitatea elevilor să aplice cunoştinţele teoretice de didactică la anumite cazuri concrete ceea ce a contribuit desigur la consolidarea cunoştinţelor şi la întărirea deprinderilor de analiză a lecţiilor.

Aşa cum s-a arătat mai sus, introducerea noului poate fi realizată şi prin folosirea diferitelor scheme, altele decît cele făcute în timpul anului. La lecţia de recapitulare la gramatică, clasa a VI-a B — de la Şcala de 7 ani nr. 50 băieţi, cu tema „Părţi de vorbire prin care poate fi expri-

mat subiectul", s-a folosit următorul tabel alcătuit de elevi, pe baza întrebărilor puse de profesoară:

**Părți de vorbire prin care poate fi exprimat subiectul**

Substantiv — comun: Un *plop* cu coaja cenușie abia își clătea rămurelele subțiri (M. Sadoveanu).

— propriu: *Lizuca* și *Patrocle* grăbiră pasul (M. Sadoveanu).

Adjectiv — articulat: *Scumpul* mai mult păgubește și *leneșul* mai mult (prin schimbarea funcției gramaticale) aleargă (proverb).

Pronumele — personal: *Noi* sîntem odată băieți și ce-am vorbit odată, vorbit rămîne... (I. Creangă).

Pronumele — posesiv: Are să iasă și mama și *ai mei* și vor întreba (Al. Sahia).

— demonstrativ: *Ceilalți* mai rămîn oleacă sub răchită la umbră... (I. Creangă).

— nehotărît: *Unul* avea în traista sa trei pîni și celălalt două. (I. Creangă).

Numeral (cu funcție pronominală): A doua zi și a treia zi, mai căzură *cinci* și se răniră *doi* (C. Negruzzi).

Verb la infinitiv: E lesne bogatului *a porunci*,
Dar greu săracului *a împlini* (proverb).

In repetarea acestei teme, elevii de clasa a VI-a au trebuit să se folosească nu numai de cunoștințele de sintaxă însușite în timpul acestui an ci și de cele de morfologie din clasa a V-a. Exemplele cu care elevii au ilustrat diferitele părți de vorbire prin care poate fi exprimat subiectul sînt majoritatea din texte literare, ceea ce dovedește în același timp posibilitatea lor de a se folosi la lecțiile de gramatică de cunoștințele de la lectura literară.

Problema introducerii noutății a fost rezolvată în mod just și de unii profesori de fizică prin folosirea unor experiențe noi, a diafilmelor etc. La Liceul clasic mixt din București, la clasa a VII-a A, la recapitularea temei „Propagarea căldurii" elevele au fost puse să facă o experiență nouă, care a ilustrat convecția în aer și tragerea sobelor. Experiența a fost făcută chiar cu un aparat construit de una din elevele clasei în cadrul activității în cercul de fizică. La aceeași clasă s-a folosit și diafilmul la lecția cu tema „Fenomene electrostatice". In lecția precedentă, profesorul a indicat elevilor pentru repetare paragrafele din manual, care se refereau la această problemă. La lecția respectivă de repetare, care s-a ținut în amfiteatrul școlii, profesorul a proiectat un diafilm ce reprezenta fenomenele electrostatice cu explicații la fiecare din ele. In timp ce profesorul executa proiecțiile, una dintre eleve citea cu voce tare explicațiile respective. După proiectarea unui grup de fenomene, profesorul discuta cu elevele cele văzute în timpul proiecției; elevele au făcut legătură între diferitele fenomene, apelînd și la cunoștințele însușite de ele anterior. La sfîrșitul proiectării întregului diafilm, s-au tras concluzii generale.

Un procedeu interesant de introducere a elementului noutății l-a constituit rezolvarea unor probleme noi la lecțiile de repetare la fizică. Prin

astfel de probleme, elevii sînt nevoiți să facă legătură între cunoștințele pe care le au cu privire la diferite legi din fizică, cu privire la trecerea de la o unitate de măsură la alta. La Școala de 7 ani nr. 17 de băieți din București, la clasa a VII-a, pentru recapitularea legilor învățate la „Electricitate" s-a dat elevilor o problemă de aflarea lucrului mecanic și a puterii curentului electric, cunoscîndu-se tensiunea curentului și rezistența conductorului. Elevii au stabilit mai întîi formula pentru calculul lucrului mecanic al curentului ($W = V. I.$). Pentru a afla intensitatea: I, ei au aplicat legea lui Ohm pe care au explicat-o și a cărei formulă au scris-o ($I = \frac{U}{R}$); au introdus valoarea intensității în formula lucrului mecanic și au făcut calculul. Au aflat apoi puterea și au făcut legătură între unitățile de măsură ale lucrului și ale puterii curentului. Prin această problemă elevii au reușit să facă legătura între formula lucrului mecanic și a puterii curentului cu legea lui Ohm, de asemenea ei au înțeles mai bine relația care există între unitățile de măsură ale intensității și tensiunii curentului și ale lucrului mecanic și ale puterii.

Problema introducerii elementului nou în repetare trebuie privită însă în mod just. Există pericolul ca această problemă să fie înțeleasă greșit și anume să se considere că introducerea elementului noutății înseamnă a comunica elevilor cunoștințe cu totul noi. La unele lecții de repetare la gramatică, la clasa a V-a Școala de 7 ani nr. 4, fete, s-a procedat tocmai în felul acesta, dîndu-li-se elevilor cunoștințe complet noi și neprevăzute de programă. Astfel la tema „Formarea cuvintelor" s-a făcut o introducere despre mijloacele de îmbogățire a vocabularului în limba noastră: formarea de cuvinte noi și introducerea cuvintelor din alte limbi. De asemenea, la repetarea verbului li s-a vorbit elevilor despre prezentul istoric, despre conjugări productive și neproductive.

S-a arătat mai sus în ce constă esența noutății la lecțiile de repetare. Noul pentru elevi se exprimă prin sezisarea aspectelor noi ale problemelor de-acum însușite, prin stabilirea unor relații mai adînci între diferite fenomene și obiecte studiate, prin desprinderea elementelor esențiale. Această noutate se realizează prin folosirea de către profesor a diferitelor procedee, despre care s-a vorbit.

Pregătirea și activitatea profesorului în ceea ce privește repetarea constituie un factor de bază pentru asigurarea succesului ei; aceasta este însă numai o latură a muncii de organizare și desfășurare a repetării.

Cealaltă latură, fără de care nici nu se poate explica procesul de învățămînt, este aceea care se referă la activitatea elevilor. Iată de ce în organizarea și desfășurarea lecțiilor de repetare nu trebuie să pierdem din vedere acest lucru. Numai asigurînd pregătirea elevilor, noi avem posibilitatea să realizăm scopul pe care ni-l propunem prin lecțiile de repetare. Așa se explică în mare măsură faptul că unii profesori, care nu au dat o suficientă atenție acestui lucru au transformat lecțiile de repetare în lecții de predare a materialului de repetat. Desigur, că asemenea lecții n-au fost interesante și nu și-au atins scopul.

S-a observat la majoritatea cadrelor didactice de la școlile la care s-a urmărit această problemă, preocuparea de a anunța în prealabil elevilor, încă înainte de începutul repetării, planul de repetare a materiei (temele, data lecțiilor); aceasta fără îndoială este un lucru pozitiv. Unii profesori însă nu s-au rezumat numai la această pregătire oarecum ge-

nerală, ci s-au străduit să formuleze împreună cu elevii punctajul pentru fiecare lecție — în parte — punctaj în care erau stabilite problemele pe baza cărora trebuiau să se pregătească elevii. La sfîrșitul fiecărei lecții de repetare profesorul de limba romînă, de la clasa a VII-a A de la Liceul clasic mixt din București, rezerva un anumit timp (7—10 minute) în care cu participarea întregii clase se fixau pe tablă punctele după care urma să se desfășoare viitoarea oră de repetare; se stabileau — la lectura literară — textele (din anul în curs și din anii precedenți), care trebuiau să fie recitite sau asupra cărora elevii trebuiau să revină, noțiunile de teoria literaturii care se cereau revăzute, iar la gramatică — problema sau capitolul din materia anului curent, capitolele sau subcapitolele din materia anilor precedenți, care trebuiau să fie repetate. Pentru lecția de repetare la gramatică cu tema „Subordonatele completive (directe și indirecte)" elevele au trebuit să se pregătească după următorul punctaj:

a) Ce sînt subordonatele completive (definiția), rolul lor în frază (li s-a indicat elevelor că vor trebui să se refere și la raportul care există între subordonatele completive și complementul direct și indirect, revăzînd cunoștințele lor de sintaxa propoziției).

b) Intrebările la care răspund; la cine se pun aceste întrebări (li s-a arătat că în legătură cu această parte a planului vor trebui să repete din materia clasei a V-a și verbele tranzitive și intranzitive).

c) Prin ce se introduc completivele în frază (elevele vor trebui să repete din materia clasei a VI-a conjucțiile subordonatoare sau alte părți de vorbire cu funcție de conjuncție).

d) Locul subordonatelor completive în frază — în raport cu supraordonata (elevele vor trebui să revadă cunoștințele referitoare la folosirea semnelor de punctuație).

e) Cum se face contragerea completivelor și la ce servește (elevele vor trebui să repete din materia clasei a V-a modurile nepersonale ale verbelor și substantivul în dativ și acuzativ).

f) Rolul substituirii de completivă în propoziție — a părții de vorbire prin care s-a făcut contragerea.

Aceeași peocupare pentru pregătirea elevelor la fiecare lecție de repetare s-a constatat și la orele de geografie, la clasa a VII-a A de la Școala de 7 ani nr. 4 fete. In cadrul repetării problemelor legate de „Marile unități de relief, originea și valoarea lor economică" profesoara a stabilit cu elevele pentru lecția de repetare cu tema „Dealurile și cîmpiile" următorul plan :

1. Caracterizarea dealurilor.
2. Dealurile subcarpatice. Delimitare, formare și economie.
3. Podișurile. Delimitare, formare și economie.
4. Dealurile de vest } — aceleași puncte.
5. Cîmpiile

Trebuie subliniat — în legătură cu conținutul acestui plan — faptul că profesoara a căutat ca prin punctele stabilite să scoată în evidență strînsa legătură dintre geografia economică și cea fizică.

Pentru fiecare punct al planului, profesoara a dat elevelor o serie de indicații, precizîndu-le și anumite pagini din manual care trebuiau recitite.

Inafară de faptul că elevii, în cadrul repetării finale se pregătesc — așa cum s-a arătat — pe baza unui punctaj stabilit în prealabil, profesorii

pot folosi în această perioadă şi alte forme de muncă independentă cu elevii (compuneri, scheme noi, probleme şi exerciţii noi). In ceea ce priveşte temele pentru acasă în perioada repetării finale, trebuie să ţinem seama în mod deosebit, de volumul şi conţinutul lor. In tot timpul anului trebuie să existe desigur preocuparea pentru o justă dozare a temelor pentru acasă. In perioada repetării finale, perioadă care are un caracter specific prin însăşi conţinutul şi ritmul activităţii elevilor şi prin timpul limitat în care se desfăşoară, se cere din partea tuturor profesorilor să chibzuiască foarte adînc asupra acestei probleme, să nu uite că elevii au de repetat materia la toate obiectele de învăţămînt şi deci să aprecieze în mod judicios posibilităţile elevilor de efectuare a acestor lucrări în bune condiţii, fără a-i supraîncărca şi a-i sili să ducă o muncă superficială.

O rezolvare justă a acestei probleme, s-a constatat la Şcoala de 7 ani nr. 50 băieţi. In vederea unei dozări raţionale a temelor pentru acasă în perioada repetării, diriginţii, îndrumaţi de director, au stabilit împreună cu profesorii clasei respective, volumul temelor pentru acasă.

La celelalte şcoli însă, uneori elevii au fost supraîncărcaţi la anumite obiecte cu lucrări pentru acasă. Ei au avut să se pregătească, de exemplu, nu numai pentru lecţia ce urma să fie repetată, dar în acelaşi timp au trebuit să facă şi un rezumat al lecţiei deja repetate — lucru care nu-şi găseşte prin nimic justificarea (limba romînă clasa a VII-a Şcoala de 7 ani nr. 4 fete). La Liceul clasic mixt, la clasa a V-a A, elevii au avut de făcut pentru acasă, între 8 şi 11 iunie trei rezumate („La Hanul lui Gorăscu Haramin", „Vizită" şi „Mitrea Cocor") numai la limba romînă.

Desigur că în cadrul repetării finale la literatura romînă se pot da elevilor teme scrise pentru acasă (compuneri, referate, rezumate etc.), dar în nici un caz acestea să nu fie prea numeroase; în funcţie de greutate pot fi date la un obiect 1—2 lucrări, pe întreaga perioadă a repetării.

Celălalt aspect al problemei temelor pentru acasă se referă la tematica şi conţinutul acestora. Aşa cum pentru lecţiile de repetare trebuie să se aleagă acele probleme care să permită lărgirea orizontului şi înţelegerii — de către elevi — a fenomenelor sau obiectelor studiate în timpul anului, a legăturilor dintre ele, tot aşa şi temele pentru acasă, date în timpul repetării finale, trebuie să contribuie prin tematica şi conţinutul lor la consolidarea şi perfecţionarea cunoştinţelor elevilor.

Teme ca: Urmărirea unui personaj de-a lungul întregii opere, cum ar fi caracterizarea lui Mitrea Cocor din romanul cu acelaşi nume de M. Sadoveanu, caracterizarea comparativă a două personaje asemănătoare din două opere ale aceluiaşi scriitor sau ale unor scriitori diferiţi, cum ar fi Ionel din schiţa *Vizită* şi *Dl. Goe* de I. L. Caragiale, ori cele două personaje pozitive din *Arendaşul romîn* de I. L. Caragiale şi *Socoteala* de Al. Vlahuţă, pot duce la adîncirea cunoştinţelor elevilor, la întărirea deprinderilor de a analiza în mod independent o operă literară, la pregătirea elevilor să trateze anumite teme, la însuşirea tehnicii de muncă pentru alcătuirea unei compuneri cu un caracter mai larg.

O problemă, care nu trebuie să scape atenţiei profesorului în cadrul repetării este grija pe care trebuie s-o aibă pentru elevii mai slabi. Acest lucru trebuie să se oglindească în planurile de lecţii, în preocuparea de a-i chestiona mai des în timpul lecţiilor de repetare, insistînd tocmai asupra acelor probleme la care profesorul ştie că elevul are lipsuri din

timpul anului, în alcătuirea de teme speciale pentru acasă pentru aceşti elevi.

Pozitiv este faptul constatat în cadrul cercetării că marea majoritate a cadrelor didactice s-au preocupat în mod deosebit de această problemă.

In planurile lor de lecţii apar numele elevilor care au avut anumite lipsuri atunci cînd se studiase în timpul anului capitolul sau tema respectivă. Unii profesori (de ex. tov. profesor de limba romînă de la clasa a VII-a A Liceul clasic mixt au dat teme speciale pentru acasă elevilor mai slabi ţinînd seama de lipsurile constatate în cunoştinţele lor. Astfel la lecţiile de repetare despre subordonatele completive şi pentru pregătirea lecţiei despre subordonatele atributive, elevilor slabi li s-a dat să refacă pe caiet analiza textului (cu schema respectivă) care s-a lucrat în clasă şi să dea în scris cîte 3 exemple pentru fiecare fel de subordonată atributivă. Acest procedeu crea posibilitatea ca elevii mai slabi să revină asupra lecţiilor de repetare la care participaseră, refăcînd în scris analiza gramaticală din acea lecţie şi să se pregătească în acelaşi timp şi pentru lecţia următoare, nu numai revăzînd şi împrospătîndu-şi cunoştinţele teoretice, dar aplicîndu-le, prin găsirea sau alcătuirea exemplelor cerute.

In această perioadă, ajutorarea celor rămaşi în urmă a constituit o preocupare nu numai a profesorilor de la diferite obiecte; diriginţii au coordonat formele de ajutorare a acestor elevi, organizate atît de profesori, cît şi de organizaţia de pionieri, au intensificat vizitele la domiciliul elevilor mai slabi, urmărind ca în special în această perioadă părinţii să sprijine respectarea regimului elevilor indicat de şcoală (mai ales la şcolile nr. 4 de fete, nr. 4 de băieţi, nr. 17 de băieţi şi nr. 50 de băieţi).

La şcolile de 7 ani nr. 4 de fete şi nr. 4 de băieţi, s-a organizat, în cadrul colţului pedagogic, înainte de începerea perioadei de repetare, o adunare cu elevii fruntaşi şi cu elevii mai slabi în care s-a discutat felul în care trebuie să se pregătească la diferite obiecte (romînă, matematică, limba rusă, geografie etc.). In adunările pioniereşti de grupă ţinute în această perioadă, s-au discutat metodele folosite de elevi în repetarea materialelor indicate de profesori, posibilităţile de ajutorare a elevilor mai slabi; interesul manifestat de pionieri pentru a face ca întreaga grupă, întreaga clasă să încheie activitatea acestui an şcolar cu rezultate pozitive, în dorinţa lor sinceră de a intensifica ajutorul reciproc la învăţătură s-a simţit spiritul de colectiv, care începe să capete viaţă printre elevii şcolilor noastre.

★

Din constatările făcute s-a desprins faptul că o bună parte din cadrele noastre didactice au înţeles în mod just esenţa repetării, importanţa ei ca element component al procesului de învăţămînt. Acest lucru s-a oglindit într-o justă planificare a materiei de repetat, în preocuparea pentru folosirea unei varietăţi de metode şi procedee, care să asigure succesul lecţiilor de repetare, în grija pentru îndrumarea muncii elevilor în vederea pregătirii lor pentru aceste lecţii.

Desigur însă că activitatea cadrelor didactice privind organizarea şi desfăşurarea repetării nu poate fi desprinsă de rezultatele obţinute în munca cu elevii, de nivelul de cunoştinţe şi deprinderi ale elevilor. Aşa

cum e şi firesc, acolo unde învăţătorii şi profesorii au reuşit să includă în mod organic repetarea în întreaga lor activitate didactică, rezultatele muncii instructiv-educative au fost pozitive: răspunsurile orale sau lucrările scrise la examen au arătat că majoritatea elevilor au cunoştinţe temeinice, se pot orienta just în întreaga materie studiată, sînt capabili să stabilească cu uşurinţă elementele esenţiale, pot face comparaţii şi sintetizări.

Acolo unde a existat preocuparea pentru o bună desfăşurare a repetării finale, iar lecţiile de repetare n-au fost o simplă reluare mecanică a materiei, s-a reuşit ca elevii să aibă o atitudine activă faţă de problemele studiate, ceea ce a dus la dezvoltarea gîndirii elevilor, la creşterea interesului lor pentru ştiinţă, la întărirea atitudinii lor conştiente faţă de studiu. Aceasta înseamnă că, în cadrul repetării, prin conţinutul şi metodica ei, se asigură, pe lîngă latura instructivă, strîns legată de aceasta şi latura educativă. Punînd elevii să se pregătească pentru rezolvarea unor probleme mari, esenţiale, care trebuie să-i ducă la sezisarea unor aspecte noi, a unor legături mai adînci, le dezvoltăm în acelaşi timp şi posibilitatea de concentrare a atenţiei, memoria, gîndirea logică, îi deprindem să nu ocolească greutăţile, ci dimpotrivă să caute să le învingă, le dezvoltăm perseverenţa, capacitatea de a duce lucrul pînă la capăt.

De aici necesitatea perfecţionării continue a sistemului de repetare, care constituie un mijloc important de ridicare a calităţii învăţămîntului.

*Secţia de pedagogie*

*a Institutului de ştiinţe pedagogice*

# Victor Babeş şi problemele igienei şcolare

S-au împlinit anul acesta o sută de ani de la naşterea lui Victor Babeş — mîndria ştiinţei romîneşti. Poporul nostru a sărbătorit centenarul lui Victor Babeş, amintindu-şi cu dragoste de bogata activitate ştiinţifică, teoretică şi practică, a marelui savant şi luptînd pentru o cît mai largă folosire a moştenirii lui ştiinţifice. Această moştenire constă în peste 1200 lucrări de domeniul anatomiei patologice, bacteriologiei, parazitologiei, igienei, politicii sanitare etc. Alături de Pasteur, Mecinikov şi Koch, Victor Babeş a contribuit la constituirea microbiologiei moderne. Victor Babeş este în acelaşi timp autorul a numeroase lucrări de popularizare a ştiinţei, pe care le-a folosit în lupta contra superstiţiilor şi misticismului. Creaţia ştiinţifică a lui Victor Babeş a adus o contribuţie însemnată la lupta împotriva idealismului în ştiinţă şi filozofie. El a fost un gînditor materialist, care pornea de la principiul că „observaţiile noastre sensuale corespund realităţii“ [1].

Viaţa lui Victor Babeş a fost o viaţă de luptă în slujba poporului. Duşmanii poporului au fost şi duşmanii săi. Ei l-au boicotat şi l-au ignorat; cînd a devenit prea mare pentru a mai putea fi ignorat, l-au hulit, au încercat chiar să-l înlăture de la munca sa ştiinţifică. El şi-a dus însă neclintit lupta sub deviza: „Nu pot avea alt interes decît acela al ştiinţei şi al patriei mele“ [2].

Această deviză l-a călăuzit în munca sa ştiinţifică de răsunet mondial, în vasta sa activitate didactică, în întreaga sa luptă pentru îmbunătăţirea condiţiilor de viaţă ale oamenilor muncii. Această deviză l-a călăuzit şi în acţiunea pe care a dus-o pentru propăşirea şcolii romîneşti, pentru ridicarea nivelului cultural al poporului. Oamenii şcolii din patria noastră văd în Victor Babeş nu numai unul din cei mai de seamă savanţi ai noştri, ci şi pe medicul-pedagog care a dat îndrumări de mare însemnătate în domeniul igienei şcolare.

Poziţia lui Victor Babeş în problemele şcolii reprezintă de fapt, unul din aspectele luptei multilaterale, pe care a dus-o în apărarea unor importante deziderate ale poporului : dreptul tuturor la o viaţă sănătoasă, dreptul tuturor la cultură. Exprimînd asemenea cerinţe democratice şi demascîndu-i cu curaj pe exponenţii claselor exploatatoare care împiedicau

---

[1] *V. Babeş:* „Opere alese“, vol. I, ed. Acad. R.P.R., 1954, pag. 1.
[2] *V. Babeş:* „Regenerarea poporului romîn“, Bucureşti, 1901.

realizarea lor, Victor Babeş răspundea celor mai arzătoare probleme ale vremii sale.

In perioada în care Victor Babeş îşi începea activitatea în ţara noastră, puterea politică intrase cu totul în mîinile coaliţiei burghezo-moşiereşti. Mişcarea muncitorească, deşi făcuse cîţiva paşi pe calea organizării, era încă foarte slab dezvoltată. Ţărănimea, căreia legea învoielilor agricole îi răpise poziţiile cucerite prin legea agrară din 1864, era supusă unei exploatări crunte, care se intensificase odată cu pătrunderea capitalului străin în agricultura noastră. Răscoala din 1888 a însemnat apogeul unui şir întreg de mişcări ţărăneşti anterioare şi prologul răscoalei din 1907. In condiţiile dominaţiei monstruoasei coaliţii, problema cea mai arzătoare în ţara noastră era realizarea revendicărilor burghezo-democratice, a căror înfăptuire era împiedicată de clasele dominante.

Victor Babeş a cunoscut starea de mizerie în care se zbătea poporul. Conferinţele sale publice, ţinute la sfîrşitul secolului trecut şi începutul secolului nostru, au dezvăluit cu curaj grelele condiţii de viaţă ale oamenilor muncii. El a arătat, pe baze ştiinţifice, că pelagra, tuberculoza, sifilisul şi multe din epidemiile care bîntuiau, erau o urmare a îngrozitoarelor condiţii de viaţă în care trăiau oamenii muncii. El a cerut să se pună „interesele sanitare ale populaţiunei lucrătoare d-asupra intereselor capitalului şi concurenţei“ [1].

In importanta sa cuvîntare „Regenerarea poporului romîn“, ţinută în 1900, Victor Babeş a demascat „egoismul claselor domnitoare“, arătînd că ţăranul este „exploatat în mod neomenos de proprietari şi arendaşi“. Pe drept cuvînt el afirma că „straturile superioare“ sînt „profund degenerate“ şi că această degenerare se manifestă „prin lipsa de patriotism şi printr-un egoism funest“. In acelaşi timp, el a arătat că legile statului sînt împotriva poporului şi a demascat pe guvernanţii ţării care nu urmăreau decît propriile lor interese economice şi politice.

Toate aceste afirmaţii au fost întărite şi în conferinţa „Boalele ţăranului romîn“, ţinută în anul următor. Victor Babeş a arătat că în urma conferinţei precedente „mulţi senatori şi mari proprietari s-au indignat, afirmînd că nu e exact că ei nu ar îngriji de soarta ţăranilor“. Cu toate acestea, el a continuat să dovedească că ţăranul este, în fapt, vîndut proprietarului, că „proprietarul şi arendaşul exploatează pe ţăran în mod extraordinar, storcînd de la dînsul un venit mai mare decît era chiar claca şi dijma din timpul robiei“. In acelaşi timp, el a arătat că poporul nu este reprezentat nici în corpurile legiuitoare şi nici în administraţie, că deputaţii „reprezintă interesele claselor superioare, mai cu seamă ale proprietarilor, ale căror interese sînt tocmai opuse intereselor vitale ale ţăranului“.

Savantul legat de popor spunea în 1907 : „Leacul pelagrei ? Al acestei boli a mizeriei ? Al acestei ruşini naţionale ? Vi-l dau eu: împroprietărirea ţăranilor“. El era convins, că la soluţionarea problemelor sanitare se poate ajunge numai prin soluţionarea problemelor sociale. Victor Babeş n-a încetat nici o clipă această luptă. O demascare necruţătoare a regimului care asigura dreptul proprietarilor de a-i exploata pe ţărani,

[1] *Dr. V. Babeş*: „Şeapte conferinţe publice făcute la Institutul de bacteriologie“, Bucureşti, 1900.

întîlnim și în conferința „Lupta pentru sănătatea publică" ținută în 1904, și în comunicarea „Studii critice asupra actualei organizări sanitare", făcută în 1907 la Academia Romînă, și în discursul ținut în 1919 la Universitatea din Cluj și în numeroase alte lucrări.

Din dragostea sa față de popor, din dorința sa de a îmbunătăți starea grea a oamenilor muncii, decurge și marea importanță pe care prof. Victor Babeș a acordat-o școlii. El a arătat că fiii oamenilor muncii „din cauza mizeriei mari, din cauza lipsei de brațe, de la fragedа lor etate sînt forțați să muncească și nu pot umbla la școală, lipsindu-le timpul, cărțile și chiar hainele... astfel se explică în parte numărul rușinos de mare al analfabeților din Romînia" [1]. El arăta că pentru rezolvarea problemelor sanitare e necesară „o mai bună stare materială și culturală" [2] pentru popor, dar tot el dezvăluia și nepăsarea pe care guvernanții o manifestau în această direcție: „Guvernele țării nesocotesc în mod nepermis instrucția țăranului" [3]. De mai multe ori el semnalează, că sume enorme din buget sînt folosite pentru cheltuieli militare, în timp ce pentru nevoile sanitare și culturale bugetul prevede sume infime.

Evidențiind marile merite dovedite de Victor Babeș prin idei înaintate ca cele expuse mai sus, trebuie să observăm totuși, că el nu a văzut și soluțiile radicale ale problemelor pe care le ridica cu curaj. Vorbind în general de „popor", el se gîndea mai ales la țărănimea aflată sub jugul moșierilor. El nu vedea că la rezolvarea „chestiunii sociale" nu se poate ajunge decît pe cale revoluționară. Toate acestea nu trebuie să ne împiedice să vedem caracterul democrat, progresist, al activității lui Victor Babeș și legătura acestei activități cu năzuințele maselor populare spre o viață mai bună.

Principala lucrare în care Victor Babeș ridică problemele școlii, este conferința sa ținută la cercul profesorilor secundari din București, în 15 noiembrie 1907 și apărută în 1908 sub titlul „Observațiuni critice asupra învățămîntului secundar în Romînia" [4]. Această lucrare cuprinde pe de o parte, o analiză a situației învățămîntului din acel timp — făcută cu ascuțit spirit critic — pe de altă parte, o serie de propuneri pe care savantul le făcea învățătorilor și profesorilor în vederea remedierii relelor dezvăluite.

Din primele pagini, Victor Babeș subliniază că educația de care se bucură copiii din rîndurile claselor exploatatoare este cu totul deosebită de cea pe care o primesc copiii oamenilor muncii. In timp ce marea majoritate a poporului era neștiutoare de carte, fiii exploatatorilor căpătau o educație care îi pregătea pentru funcții de conducere. In acest fel, constata Victor Babeș, „tinerii unor clase privilegiate intră în viață cu o vitalitate, cu o dexteritate, cu o sănătate mai bună, fiind pentru aceasta de multe ori, preferați pentru ocuparea a anumitor funcțiuni mai distinse..." Trebuie precizat că Victor Babeș își dădea seama că tinerii din rîndurile claselor exploatatoare erau departe de a aduce vreun folos țării, ocupînd posturi de conducere. In cuvîntarea „Regenerarea poporului romîn", el spunea în această privință : „Tinerii din straturile noastre

[1] și [2] *V. Babeș:* „Lupta pentru sănătatea publică", București, 1904.
[3] *V. Babeș:* „Regenerarea poporului romîn", București, 1901.
[4] Toate citatele care urmează și care nu vor purta altă indicație, sînt extrase din această lucrare.

superioare au cîştigat în străinătate mai mult excrescenţele civilizaţiunei, revenind de multe ori stricaţi, enervaţi, cinici, înzestraţi numai cu oarecari calităţi exterioare pentru a ajunge în ţară la o situaţiune în stat, unde în loc de a conlucra pentru ridicarea neamului, profită de ea pentru interesele lor personale şi în detrimentul binelui public".

O demascare mai clară a caracterului de clasă al educaţiei primite de fiii burghezilor şi moşierilor, nici că se poate.

De mare interes sînt aprecierile pe care Victor Babeş le face în legătură cu anumite „boale ale civilizaţiunei care în loc de a face ca omenirea să progreseze, o împiedică în dezvoltarea sa". Constatînd că „civilizaţia" burgheză aduce mizerie, intoleranţă, suferinţe, depravare, asuprire colonială, Victor Babeş scria: „In numele civilizaţiunei s-au ars necredincioşi şi vrăjitoare, s-a despopulat Africa în modul cel mai neomenos pentru a popula America cu robi, s-au introdus toate boalele şi alcoolul în ţările necivilizate, s-a propagat şi monopolizat opiul în China, s-au subjugat şi exploatat la exces cea mai mare parte a omenirei prin rase privilegiate".

Printre aceste „boale ale civilizaţiunei" burgheze, Victor Babeş considera că poate fi trecut şi învăţămîntul oficial al timpului său. Acel învăţămînt se caracteriza printr-o „tiranie dezastruoasă şi fără nici o valoare pentru viaţă", prin supraoboseală mentală omorîtoare de trup şi suflet". El arată că în şcoala timpului său, în cele mai multe cazuri, se învăţa fără folos, fără interes, fără pricepere a celor memorate, într-un mod care omoară spiritul şi corpul.

Cu multă justeţe, Victor Babeş remarcă asemănarea dintre acest învăţămînt şi învăţămîntul mînăstiresc feudal: „Sistemul de instrucţiune secundară de astăzi avea rădăcinile sale în mînăstiri şi în şcolile religioase medievale, în cari cu intenţiune s-a prostit prin unilateralitate şi supraoboseală, prin dogme şi credinţe, mintea şi s-a slăbit corpul".

Ridicîndu-se împotriva acestui învăţămînt şi luptînd pentru realizarea revendicărilor general-democratice în privinţa şcolii, Victor Babeş cere un învăţămînt cu conţinut ştiinţific, bazat pe însuşirea conştientă a cunoştinţelor de către elevi, pe interesul elevilor pentru studiu. Criticînd lipsa caracterului practic al şcolii, ruptura şcolii de viaţă, el îi îndeamnă pe educatori să formeze „oameni pentru viaţă". El este partizanul unui „învăţămînt general uşor de priceput şi util pentru viaţă". Cum vom vedea, el nu înţelegea această legătură a învăţămîntului cu viaţa în sensul unei specializări timpurii.

Intr-un moment în care educaţia fizică era aproape cu totul neglijată, Victor Babeş cerea un învăţămînt în care educaţia fizică să ocupe ca importanţă „un loc cel puţin egal cu cea mentală".

După Victor Babeş „legea superioară a educaţiunei" este „o dezvoltare armonioasă a calităţilor spirituale şi a celor corporale ale tinereţei".

Oprindu-se asupra problemelor şcolii, Victor Babeş s-a interesat — după cum era de aşteptat — în primul rînd de chestiunile de igienă şcolară, de ocrotire şi întărire a sănătăţii tinerei generaţii în şcoală.

Cerinţele pedagogice enunţate mai sus nu puteau fi realizate în condiţiile materiale extrem de grele în care se afla pe atunci şcoala. Ca prieten al şcolii poporului şi ca igienist înaintat Victor Babeş a cerut cu

energie crearea în şcoli a unor condiţii de învăţămînt care să respecte regulile igienei şi să asigure perfecţionarea fizică şi psihică a elevilor.

Despre localurile şcolare şi despre mobilierul şcolar — adevărat pericol pentru sănătatea copiilor — s-a scris mult la sfîrşitul secolului trecut şi la începutul secolului nostru. In rapoartele sale către primărie, învăţătorul Ion Creangă de la şcoala din Sărărie cerea să se repare de urgenţă şcoala „fiind că timpul aspru se apropie ca mîne şi casele fiind vechi, de vălătuci sau nuele şi subţiri în pereţi, precum şi băieţii săracuţ îmbrăcaţi, ba umblă chiar şi desculţi... şcoala ar suferi, fiind pusă în imposibilitate de a putea fi frecventată". Revizorul şcolar Mihai Eminescu a tras concluzia, pe baza celor constatate pe teren, că învăţămîntul se află „în cea mai deplorabilă stare din cauza condiţiunilor cu totul primitive ale localurilor de şcoală, acolo unde se găsesc şi a soartei precarie de care se bucură învăţătorii". Mai tîrziu „Contemporanul", revista primelor cercuri socialiste, descrie, încă din primul său an de apariţie, localurile şcolare umede şi neaerisite, aşezate „în locuri unde grămădeala şi infecţia îi mai mare", avînd un mobilier incomod şi dăunător sănătăţii, „într-un cuvînt, întrunind cele mai rele condiţiuni igienice". In nişte bănci stricate stau îngrămădiţi mulţime de copii palizi, aproape vineţi de frig, şi din pricina aerului umed şi peste măsură de stricat!... iată unde se vesteşte viitorul ţării".

Se pot aduce nenumărate alte mărturii în această privinţă. H. Walch, în al său „Studiu asupra stării higienice a şcoalelor publice din Bucureşti" (publicat în 1890) prezintă localurile şcolare ca pe nişte „focare de infecţiune", arătînd în acelaşi timp că mobilierul şcolar „contribuie la propăşirea miopiei şi a deviaţiunilor coloanei vertebrale a şcolarilor". St. Michailescu în „Incercări critice asupra învăţămîntului nostru primar" (Bucureşti, ed. II, 1893) prezintă astfel localurile şcolare: „Patru pereţi mai mult sau mai puţin bine acoperiţi, şi c-un volum de aer numai cît trebuie pentru asfixiarea nenorocitei generaţiuni, cu-o lumină de clar-obscur artistic, dar vătămător vederii copiilor cu cîteva laviţi ce stau să dea pe brînci...".

Am dat aceste cîteva exemple pentru a arăta cît de acută era problema localurilor şi mobilierului şcolar. Nu este deci de mirare că această problemă a atras atenţia lui Victor Babeş, care a căutat soluţii pentru rezolvarea ei.

Incă în 1901, în conferinţa „Boalele ţăranului romîn" el a arătat că „în şcoală nu este loc destul pentru numărul copiilor care frecventează şcoala, nu au destulă lumină şi bănci potrivite". In cuvîntarea „Observaţiuni critice asupra învăţămîntului secundar în Romînia" el denunţă cu mai multă severitate această situaţie: „N-avem decît să aruncăm o privire asupra şcolilor secundare pentru a fi revoltaţi de neglijenţa absolută de igienă ce domină în ele. Filtrele de apă sînt deteriorate, elevii beau de multe ori apă infectă din vase comune, privăţile sînt într-o stare de murdărie revoltătoare. Cubajul claselor este insuficient". Asupra acestei probleme Victor Babeş mai revine arătînd că „multe licee se găsesc în localuri cu totul neigienice". El arată, de exemplu, că în orele de cînt, elevii sînt strînşi într-o odăiţă unde sînt de-a dreptul asfixiaţi în loc de a face, prin cîntul lor, un exerciţiu respirator. „Apoi nu e de

mirare că copiii se îmbolnăvesc unul de la altul nu numai de boale infecţioase dar de rîie şi tot felul de boale parazitare".

Ca o primă măsură, Victor Babeş cere ca într-o clasă să intre cel mult 40 de elevi, pentru ca fiecare elev să aibă loc şi aer suficient. Adresîndu-se profesorilor, el le cerea să vegheze pentru stricta respectare a regulilor de igienă în întreaga viaţă şcolară.

Cercetătorii sovietici în domeniul igienei şcolare (S. E. Sovetov, L. A. Sîrkin, S. K. Kunin, O. V. Fleorev şi mulţi alţii) arată amănunţit cum trebuie clădite localurile şcolare, cum trebuie construit mobilierul şi păstrată igiena în şcoală pentru a asigura dezvoltarea sănătoasă a copiilor. Folosind experienţa şcolii sovietice, noi am obţinut numeroase succese în şcoala noastră nouă. Pe vremea lui Victor Babeş însă, statul, care se conducea după interesele unui pumn de exploatatori, nu era interesat să cheltuiască bani pentru asemenea „nimicuri".

Problema de bază în cadrul preocupărilor lui Victor Babeş pentru igiena şcolară este cea a prevenirii surmenajului elevilor.

Victor Babeş ştia prea bine că organismul copilului — cu atît mai mult cu cît este un organism în creştere — pretinde satisfacerea strictă a mai multor cerinţe fiziologice (somn, mişcare în aer liber etc.) a căror nerespectare are o influenţă dăunătoare atît asupra dezvoltării fizice cît şi asupra celei mintale. Tocmai de aceea îşi manifesta el îngrijorarea faţă de oboseala excesivă la care erau supuşi elevii în şcoli şi faţă de urmările acesteia.

La surmenarea elevilor ducea planul de învăţămînt, cu un număr de ore extrem de mare, şi programele şcolare supraîncărcate cu cunoştinţe inutile şi adesea false; la surmenare ducea şi numărul mare de lecţii pentru acasă cu care erau încărcaţi copiii. Pentru odihnă, pentru somn, pentru recreaţie sub diferite forme, rămînea un timp cu totul redus. După socoteala simplă pe care o prezenta Victor Babeş, elevul muncea 13 ore pe zi, la şcoală şi acasă, ba uneori, şi în special în perioada examenelor, mai mult încă. Copilul de 10—13 ani are nevoie de cel puţin 10 ore de somn. Dar, cum dovedea Victor Babeş, luînd drept exemplu situaţia din internate, copiii puteau dormi cel mult 6 ore. El constata că astfel, copilului „nu-i rămîne nici timp pentru somn, nici pentru mîncare şi digestiune, nici pentru recreaţie. Nu are decît cîteva momente între orele de şcoală, pentru jocul în aer liber, încolo nimic, nici pentru sport, nici pentru cultivarea frumosului, nici pentru viaţa de familie, nici pentru învăţarea practică a limbilor moderne sau a oricărei ocupaţiuni care ar putea să-i fie de folos pentru viaţă".

Cunoscînd această situaţie, Victor Babeş a atras atenţia asupra urmărilor ei grave. In special, el a arătat că oboseala excesivă a copiilor este mai periculoasă între 14 şi 17 ani, cînd are loc un avînt al creşterii în înălţime şi în greutate; el a remarcat că la copiii care nu primesc o „educaţiune raţională" această creştere este mai redusă decît la cei care o primesc.

Foarte interesantă este şi o altă observaţie pe care medicul o aducea în ajutorul pedagogilor. El a remarcat că încă din primul an de liceu se îmbolnăveau 40% dintre elevi. In vacanţă morbiditatea descreştea iar creşterea copiilor se desfăşura mai rapid; revenind însă în şcoală, copiii deveneau din nou anemici şi bolnăvicioşi. Aceste date ştiinţifice erau

folosite de Victor Babeş pentru a apăra sănătatea copiilor, pentru a mobiliza cadrele didactice şi medicii şcolari la luptă pentru îmbunătăţirea gravei situaţii din şcoală. El explica — în mod documentat — că aspectul bolnăvicios al multor elevi şi numeroasele boli răspîndite în şcoli sînt în strînsă legătură cu nerespectarea regulilor elementare ale igienei şcolare.

Pe baza cercetărilor ştiinţifice, Victor Babeş arăta că surmenajul elevilor duce la subminarea sănătăţii lor — şi mai cu seamă a sistemului nervos. Din lipsă de somn suficient, de odihnă, de mişcare în aer liber, copiii devin palizi şi pierd pofta de mîncare. Mulţi elevi, din cauza obosirii peste măsură a organismului, sufereau de anemii grave, tuberculoză, nevroze, miopie, scrofuloze etc., etc. Pe aceşti copii savantul îi socotea „victime ale tradiţiunilor nenorocite"; el îndemna cadrele didactice să rupă cu aceste „tradiţiuni".

In acelaşi timp, Victor Babeş constata şi urmările surmenajului asupra capacităţii de muncă intelectuală a elevilor. „Elevul supraobosit pierde calitatea de a pricepe, devine fatalmente neatent" — spunea el. Obosiţi fiziceşte şi intelectualiceşte, aceşti elevi cădeau într-o stare de „teroare de şcoală". E lesne de înţeles că elevii supuşi unui asemenea regim istovitor nu puteau iubi şcoala. In aceste condiţii, şcoala constituia „un adevărat atentat împotriva sănătăţii şi viitorului elevului".

Observaţiile lui Victor Babeş asupra urmărilor oboselii excesive a elevilor pot servi şi astăzi ca semnal de alarmă pentru acei educatori care au tendinţa de a supraîncărca elevul cu sarcini şcolare şi extraşcolare.

Victor Babeş nu s-a mulţumit numai să denunţe pericolul supraoboselii. Pe baza vastelor sale cunoştinţe ştiinţifice, el a dat o serie de îndrumări de cea mai mare însemnătate în legătură cu înlăturarea supraîncărcării elevilor şi cu bazele igienice ale întocmirii regimului de viaţă al elevilor.

Care sînt soluţiile preconizate de el în vederea unei juste normări a activităţi şcolare?

Cercetînd planurile de învăţămînt împovărătoare din acel timp, el cere o reducere a lor prin scăderea numărului de ore la anumite obiecte şi chiar prin eliminarea unora din obiecte. El arată că elevii nu trebuie să înveţe nici un fel de lucruri inutile şi face observaţia pedagogică profundă, că tocmai inutilitatea anumitor cunoştinţe face ca procesul însuşirii lor să provoace cea mai mare oboseală spirituală.

Intr-adevăr, este ştiut că acele cunoştinţe, de utilitatea cărora elevii sînt convinşi, sînt însuşite şi fixate cu eforturi mult mai mici de către elevi.

Dîndu-şi seama că s-ar putea ca însemnătatea reducerii planului de învăţămînt şi programelor şcolare să nu fie înţeleasă şi acceptată de toate cadrele didactice, Victor Babeş demonstrează cu căldură necesitatea acestei acţiuni şi face din nou un vibrant apel la pedagogi, să renunţe la tradiţiile dăunătoare şi să înţeleagă că învăţămîntul „trebuie să fie destinat pentru viaţă şi nu pentru omorîrea spiritului şi degenerarea corpului".

Să vedem acum în ce fel înţelegea Victor Babeş această reducere a planului de învăţămînt.

Ca om de știință și popularizator al științei, ca gînditor materialist în domeniul științelor naturii, Victor Babeș a fost împotriva predării religiei în școală. In ciuda poziției retrograde a conducătorilor învățămîntului, într-un moment în care misticismul cîștiga un loc tot mai larg în procesul de învățămînt, Victor Babeș le spunea profesorilor: „Nu vreau să vorbesc despre utilitatea orelor și mai cu seamă a orelor de religie, pot să afirm însă că ocupă un timp prețios, care ar putea fi întrebuințat pentru dezvoltarea fizică a elevului".

Nu e greu de înțeles că obiectivul urmărit de savant nu era numai reducerea planului de învățămînt pentru evitarea supraîncărcării, ci în același timp eliberarea gîndirii copiilor din lanțurile misticismului. 17 ani mai tîrziu, în 1924, V. Babeș va publica lucrarea „Credința și știința", în care din nou va cere ca tineretul să fie apărat de propagarea misticismului.

O altă problemă care se punea cu acuitate, era cea a studiului limbilor clasice, care împovărau planul de învățămînt al școlilor de tip mediu, cu un număr foarte mare de ore, fiind considerate adesea drept obiectele principale. Și în această problemă Victor Babeș și-a spus răspicat cuvîntul. El era departe de a nega importanța culturii clasice. Ii aprecia — după propria lui afirmație — pe autorii antici; își dădea însă seama că învățămîntul limbilor clasice, — așa cum se desfășura — nu oferea prilejul unui contact cu cultura clasică, ci constituia un pivot al dogmatismului în școală. Studiul limbilor clasice consta în însușirea papagalicească a cuvintelor și regulelor gramaticale; el însemna de fapt o piedică în calea legării școlii de viață, în calea pregătirii elevilor pentru viață. „Abia cîțiva din miile de școlari care-și prăpădesc mintea și corpul cu învățătura limbilor moarte ajung acolo ca să citească pe acești autori cu folos — constata Victor Babeș. Dacă aceste limbi s-ar învăța așa încît elevii să reușească ca să vorbească aceste limbi și să priceapă spiritul autorilor vechi, s-ar putea discuta asupra utilităților lor... dar așa cum stau lucrurile astăzi, aceste limbi moarte nu sînt decît un zid chinezesc pentru a opri dezvoltarea spirituală și cari, prin atîta timp pierdut, împiedică dezvoltarea corporală a tineretului nostru".

Și în această privință exista deci cîmp liber pentru reducerea planului de învățămînt.

Alături de aceste măsuri, Victor Babeș vine cu numeroase alte propuneri pentru înlăturarea surmenajului elevilor și asigurarea satisfacerii necesităților organismului în creștere.

El cere, cu stăruință, normarea rațională a zilei școlare, a orei școlare și a temelor pentru acasă.

In ce privește durata prea mare a zilei de școală, Victor Babeș a arătat că ea îi lipsește pe copii de odihna necesară și nu le dă posibilitatea să-și refacă forțele consumate. El a cerut desființarea cursurilor școlare pe ziua întreagă (dimineața și după amiaza) cu care erau împovărați copiii, insistînd să se facă cursuri numai jumătate de zi.

Cercetările făcute l-au îndemnat pe Victor Babeș să propună — împotriva regulamentelor pe atunci în vigoare — ora școlară de 45 minute. Cu deplină justețe el observă, că spre sfîrșitul orei elevii încep să oboseasc, iar dacă ora școlară este prea lungă, elevii nu mai pot fi atenți și nu mai înțeleg bine cele predate.

Cu multă atenție s-a oprit Victor Babeș asupra problemelor de igienă școlară, legată de temele pentru acasă. Rezolvarea justă a problemelor de igienă l-a împins și aci, în mod necesar, spre considerații pedagogice pe deplin valabile. Temele pentru acasă, după părerea lui, nu trebuie făcute de elevi imediat după întoarcerea de la școală. Victor Babeș propune ca după terminarea orelor de școală elevii să mănînce, să se odihnească, să facă mișcări sau jocuri în aer liber și abia apoi să-și facă temele. Observațiile sale l-au dus la concluzia că pentru elevii care urmează dimineața cursurile, cele mai bune ore pentru pregătirea temelor date pentru acasă sînt de la 17 la 19. Tot pe baza observațiilor științifice, el emite părerea că lecțiile pentru acasă trebuie să țină, pentru elevii școlii medii, 2 ore. Această propunere înseamnă o reducere serioasă a timpului rezervat pe atunci lecțiilor pentru acasă.

Pentru a justifica într-un mod mai fundamentat încă reducerea propusă, Victor Babeș a analizat ce fel de teme se dădeau pentru acasă și felul în care ele erau efectuate. El a constatat că în cele mai multe cazuri temele pentru acasă constau în nesfîrșite lucrări scrise, în nesfîrșite traduceri în limbile moarte și în memorarea a nenumărate amănunte inutile. „Toate acestea — spunea Victor Babeș — n-au alt sens decît să abstragă pe elev de la lucrări mult mai utile, neavînd nici un scop de educație, din contră, strică mintea elevului sau îl îndeamnă să înșele pe profesor prin lucrări făcute de alții".

Ridicîndu-se împotriva unor asemenea teme pentru acasă, de pe urma cărora elevii n-au nici un folos, Victor Babeș a arătat prin cîteva exemple în ce trebuie să constea temele pentru acasă. Munca independentă dusă de elevi acasă poate să constea în exerciții de vorbire și scriere și în învățarea vocabularului limbilor vii, în lucrări stilistice și lucrări literare, în lucrări cu caracter științific, în exerciții de desen, în diferite lucrări practice etc.

Și aceste propuneri, care loveau în obiceiurile dăunătoare adînc înfipte în școală, se izbeau de rezistența unor cadre didactice retrograde. Prevăzînd obiecțiunile acestora, Victor Babeș le răspundea că, prin justa folosire a orelor de clasă, elevii își pot însuși cunoștințele îndeajuns de temeinic pentru a se putea trece la o reducere a temelor pentru acasă. Cu această ocazie, Victor Babeș îi îndemna din nou pe profesori să predea în așa fel, ca elevii să-și însușească cunoștințele în mod conștient; elevii pot duce o muncă independentă acasă, numai pe baza cunoștințelor înțelese. El arăta că atunci cînd elevii n-au înțeles materia predată, vina trebuie căutată nu în munca elevilor, ci în primul rînd în activitatea profesorului. „Mijlocul cel mai bun pentru a reduce lucrările pentru acasă, va fi dacă profesorul predă materia programei în mod cît se poate de ușor, de priceput, să nu întrebuințeze tot mereu teroarea notelor prea mici, și văzînd că elevul n-a priceput, să caute vina și în sine și să revină mai bine pentru a face să priceapă toți elevii bine lecțiunea chiar în timpul orei".

Găsim aci afirmarea răspunderii serioase care apasă pe umerii profesorului și totodată încrederea în forțele copilului, care poate înțelege și-și poate însuși cunoștințele și deprinderile necesare, dacă este bine îndrumat.

Trebuie spus că şi în numeroase alte rînduri Victor Babeş a apelat la profesori, cerîndu-le să renunţe la predarea schematică, la învăţămîntul mecanic şi să predea cunoştinţele sub o formă cît mai accesibilă înţelegerii copiilor, ţinînd seama de particularităţile gîndirii lor.

Propunerile lui Victor Babeş, privind organizarea raţională a muncii şcolare, nu se opresc aici. El a căutat să îndrume şcoala şi familia în direcţia stabilirii unui regim — cît mai adecvat — de viaţă al copilului. El arăta că timpul cîştigat prin reducerea planului de învăţămînt, a duratei zilei şcolare şi a lecţiilor pentru acasă, trebuie folosit de educator cu multă pricepere şi nu lăsat la întîmplare; altfel, această reducere ar avea nu un efect pozitiv, ci unul negativ. Afirmînd răspunderea cadrelor didactice şi în organizarea timpului liber al elevilor, Victor Babeş arăta că şcoala trebuie să conducă activitatea acestora în timpul liber tot atît de bine cum o conduce şi pe cea din timpul orelor de curs. Şcoala trebuie să cunoască preocupările elevului în familie şi să exercite şi asupra lor acţiunea ei îndrumătoare.

Toate aceste consideraţii l-au dus pe Victor Babeş la ideea necesităţii de a se stabili un regim unitar al vieţii copiilor în şcoală şi acasă. Viaţa de fiecare zi a copiilor trebuie să fie organizată conform unui program care să asigure pe deplin dezvoltarea lor normală şi ocrotirea sănătăţii lor. Victor Babeş a dat o serie de indicaţii privind întocmirea unui asemenea program. El ne-a lăsat şi un exemplu de astfel de program, în care arată că: elevul la vîrsta şcolii elementare trebuie să se culce la ora 9 seara, iar cel de vîrsta şcolii medii — la 10 seara, sculatul urmînd a fi la 7 dimineaţa. El a arătat mai departe, că în cadrul regimului zilei, trebuie dată multă atenţie toaletei de dimineaţă, propunînd aici — printre altele — şi duşul de dimineaţă. Urmează apoi orele de curs — după propunerea lui Victor Babeş: 4 ore pentru copiii de vîrsta şcolii elementare şi 5 ore pentru cei de vîrsta şcolii medii. Sînt apoi prevăzute 2 ore pentru masă şi odihnă, după care urmează 2—3 ore de gimnastică şi jocuri în aer liber. Lecţiile pentru a doua zi urmează a fi pregătite după ora 17; pentru elevii şcolii medii, această activitate va ţine 2 ore, deci pînă la ora 19. După această oră urmează diferite ocupaţii după înclinările copilului.

Vedem deci că Victor Babeş nu s-a mulţumit numai să vorbească despre necesitatea organizării vieţii copilului. El a recomandat şi un model de regim, care — în linii mari — îşi păstrează valabilitatea pînă acum, după cum rezultă din compararea lui cu regimul recomandat astăzi de igiena şcolară. Regimul vieţii copilului, conform indicaţiilor date de Victor Babeş, îndeplineşte principalele condiţii pentru asigurarea unei activităţi normale, conform posibilităţilor fiziologice ale copiilor şi pentru restabilirea forţelor şi capacităţii de muncă ale acestora.

In cadrul acestui regim, Victor Babeş a dat cea mai mare atenţie educaţiei fizice. El cerea ca fiecare şcoală să aibă un loc spaţios pentru jocuri, precum şi persoane bine pregătite pentru conducerea activităţii de educaţie fizică, „căci persoanele nepregătite care conduc astăzi în mare parte aceste lucrări, fac mai mult rău decît bine", (natural, atît cît se făcea în vremea aceea educaţie fizică). In acelaşi scop, el a susţinut ideea unei şcoli în care să fie instruiţi viitorii profesori de educaţie fizică.

Trebuie spus că diferitele indicaţii date de Victor Babeş în legătură cu igiena muncii instructiv-educative sînt legate de profunde observaţii pedagogice. Subliniem astfel marea atenţie pe care el o acordă cunoaşterii de către profesori a particularităţilor de vîrstă şi a celor individuale ale elevilor, a aptitudinilor şi talentelor lor în diferite direcţii; el observa că „unii elevi memorează mai bine, alţii exprimă mai bine cele observate, alţii se disting în rezolvarea problemelor"; cerinţa lui ca învăţămîntul „să nu fie schematic ci să individualizeze" trebuie înţeleasă tocmai în sensul respectării particularităţilor proprii fiecărui copil. Acesta este de altfel şi unul din motivele pentru care el era împotriva unui număr prea mare de elevi într-o clasă: „profesorul ne mai cunoscînd pe elevii săi îi neglijează şi nedreptăţeşte uşor".

O problemă pedagogică care a atras atenţia lui Victor Babeş a fost şi cea a modului în care erau apreciaţi elevii în şcoală. El a scris că „trebuie modificat modul de clasificat şi de apreciere a elevilor". A propus reducerea numărului de calificative, socotind cu drept cuvînt, că sistemul de notare cu prea multe note, împiedică o apreciere obiectivă. El a cerut educatorilor să nu aprecieze cunoştinţele elevilor în mod automat, ci pe baza cunoaşterii copilului, ţinînd seama nu numai de volumul de cunoştinţe ale acestora ci şi de aptitudinile şi de eventualele lui emoţii. In mod cu totul just el a remarcat puterea de stimulare pe care o are asupra copiilor succesul în muncă şi încurajarea.

O altă problemă în jurul căreia a gravitat gîndirea pedagogică a marelui savant a fost aceea a felului în care copilul se poate pregăti pentru viaţă, fără a se specializa însă de timpuriu. După el, „şcoala ideală va trebui să caute să prezinte toate materiile astfel, încît fiecare elev să găsească modul de a dezvolta dispoziţiunile sale speciale ca pregătire pentru o specializare ulterioară". Această „şcoală ideală" visată de Victor Babeş ca şi de alţi gînditori ai trecutului, nu se poate realiza însă decît odată cu politehnizarea învăţămîntului, într-un stat care construieşte o rînduire dreaptă şi care creşte tineretul în spiritul făuririi unei vieţi din ce în ce mai bune, în care exploatarea omului de către om a fost înlăturată. De acest ideal de-abia acum se apropie şcoala noastră.

Victor Babeş şi-a dat seama cît de dificil era pentru profesor ca să îndeplinească toate aceste sarcini în greaua situaţie materială şi morală în care se afla. Alăturîndu-se celor care luptau pentru drepturile educatorului, el spunea că: „trebuie găsit modul de a fi distins şi gradat în mod mult mai larg decît în prezent". După cum ştim, şi acest deziderat s-a realizat de-abia în zilele noastre.

Victor Babeş a militat de asemenea pentru sporirea numărului de medici şcolari şi pentru buna lor pregătire. El a arătat că medicii şcolari au sarcina nu numai de a preda igiena în şcoală, dar şi de a veghia la respectarea măsurilor privind igiena localului şi igiena şi sănătatea elevului şi a cadrelor didactice; el le-a atribuit de asemenea medicilor şcolari un mare rol în îndrumarea educaţiei fizice şi a jocurilor în aer liber ale elevilor. Prezenţa în şcoală a unor asemenea medici şcolari va face să dispară obiceiul de a se tăinui sau a se neglija bolile infecţioase, obicei care duce la răspîndirea epidemiilor. Şi aceste deziderate ale lui Victor Babeş au putut fi realizate abia azi în condiţiile regimului de democraţie populară.

Cele arătate în acest articol dovedesc că şi în domeniul igienei şcolare avem tradiţii importante care trebuie valorificate în şcoala noastră nouă. Victor Babeş este exponentul cel mai de seamă al acestor tradiţii. tradiţii.

Partidul clasei muncitoare a dat şi dă o înaltă preţuire rezultatelor valoroase ale muncii marelui savant. La moartea lui Victor Babeş, revista legală a P.C.R. „Cultura proletară" scria: „El a fost deschizător de *căi noi*. Era geniul descoperitor de raporturi noi între fenomene... Prin *condiţiile muncii lui*, prin concluziile sociale ale observaţiilor lui ştiinţifice şi prin tragicul lui sfîrşit, el poate fi socotit ca aparţinînd proletariatului romîn conştient" [1].

Inalta apreciere de care se bucură opera lui Victor Babeş în condiţiile regimului de democraţie populară se poate vedea şi din felul în care a fost sărbătorit anul acesta centenarul marelui savant.

Victor Babeş — ca toţi marii învăţaţi — a izbutit să vadă mai departe decît epoca sa, pentru că a iubit poporul, pentru că a fost alături de popor şi a luptat pentru ridicarea poporului din starea în care îl ţineau clasele exploatatoare.

Criticînd societatea timpului său, Victor Babeş spunea în pragul acestui veac: „Să sperăm că secolul viitor va aduce îndreptare şi pentru aceste grave inconveniente şi că ideea umanitară va învinge militarismul secolului trecut" [2].

Victor Babeş nu s-a înşelat în aşteptările sale, în încrederea în viitorul poporului. In patria noastră dispar racilele împotriva cărora a luptat gloriosul reprezentant al ştiinţei romîneşti. Noi construim orînduirea care înseamnă triumful umanismului, al adevăratului umanism. Luptînd azi pentru construirea socialismului şi apărarea păcii, noi ne reamintim cu recunoştinţă de exponenţii năzuinţelor poporului nostru spre libertate, bunăstare şi cultură — în rîndul cărora a stat cu cinste Victor Babeş.

---

[1] Reprodus după revista „Studii", anul 3, nr. II, 1950, pag. 61.

[2] *V. Babeş:* „Boalele ţăranului romîn", Bucureşti, 1901.

*Asist. MIRCEA ŞTEFAN*
*Fac. Pedagogie Bucureşti*

# Din experienţa şcolii noastre

## Pregătirea cadrelor superioare pentru agricultură

*IRINA TEODORU*
*Şef serviciu învăţămînt superior agrosilvic din Ministerul Învăţămîntului*

Dezvoltarea tîrzie a ţării noastre pe calea capitalismului şi necesităţile reduse de cadre în agricultura feudală din Romînia, au făcut ca învăţămîntul agronomic din ţara noastră să se dezvolte relativ tîrziu.

Primele lecţii introductive de agronomie se ţin în 1833 la Colegiul Sf. Sava din Bucureşti şi la Academia Mihăileană din Iaşi; iar mai tîrziu, în 1843, tot în Iaşi, la Seminariul „Veniamin Costache". Intre anii 1843—1846 Ion Ionescu de la Brad ţine primele cursuri de agronomie la Academia Mihăileană, publicînd şi o serie de lucrări de specialitate a căror valoare a fost recunoscută chiar peste graniţele ţării.

Prima şcoală agricolă, ca unitate independentă, ia fiinţă în 1852 la Pantelimon, lîngă Bucureşti, în baza regulamentului şcolar, iar în 1867 se creează acolo şi o secţie de silvicultură.

Numai în 1883, învăţămîntul agronomic de toate gradele capătă o bază legală şi o dezvoltare mai mare. Totuşi, reţeaua de şcoli era redusă. Organizarea în cicluri închise a învăţămîntului agricol inferior şi mediu, care lipsea pe absolvenţi de dreptul de a urma în şcolile superioare, făcea ca aceste şcoli să fie slab frecventate. Dintre absolvenţii lor, 22% reveneau în gospodăriile proprii, 30% se angajau la diferiţi moşieri sau ca funcţionari agricoli, 48% plecau din agricultură angajîndu-se în diferite alte instituţii şi întreprinderi.

Tinerii din şcoli erau supuşi unui regim de exploatare în fermele afectate şcolilor în scopuri didactice; ei erau consideraţi mai mult o sursă pentru procurarea braţelor de muncă decît tineri dornici să se instruiască.

Nici în învăţămîntul superior situaţia nu era mai bună. Deşi ţara noastră era considerată „eminamente agricolă", numai 3,9% din totalul studenţilor se pregăteau să devină cadre pentru agricultură. Pregătirea se efectua în cele trei şcoli superioare, numite Academii de Inalte Studii Agronomice, de la Bucureşti, Cluj şi Iaşi.

Aceste şcoli superioare — frecventate în marea lor majoritate de fii de moşieri veniţi cu scopul de a-şi apăra moşiile de o eventuală reformă agrară — se conduceau fiecare după criterii diferite, după bunul plac al decanilor şi profesorilor. Inexistenţa unui plan de învăţămînt unic şi a unor programe de curs unice, făcea ca pregătirea să fie foarte variată de la institut la institut. Studenţii dispuneau de foarte puţin timp liber pentru studiu individual, încît ei se mărgineau doar la o însuşire

mecanică a unor teze date odată pentru totdeauna. Însăşi disciplinele studiate — printre care cele de cultură generală erau foarte slab reprezentate — îngustau orizontul inginerului agronom, nu-l ajutau să pătrundă tainele naturii şi s-o stăpînească.

Eliberarea ţării noastre de către glorioasa Armată Sovietică a creat condiţiile pentru ca lupta pentru o viaţă mai bună a poporului nostru muncitor condus de partid, să fie încununată de succes. In timp de cîţiva ani, ţara noastră a străbătut o întreagă epocă istorică; regimul de sălbatică opresiune burghezo-moşierească a fost lichidat, instaurîndu-se regimul de democraţie populară.

In înfăptuirea transformărilor radicale din ţara noastră, statul democrat popular porneşte de la principiul că, construirea socialismului este de neconceput fără ridicarea continuă a nivelului cultural al celor ce muncesc, fără antrenarea maselor din ce în ce mai largi la conducerea statului.

„Socialismul începe acolo unde milioane de oameni îşi însuşesc cultura" — spune V. I. Lenin. In lumina acestei învăţături se desăvîrşeşte şi în ţara noastră revoluţia culturală. In acest sens Reforma învăţămîntului din 1948 a constituit unul din momentele principale ale desfăşurării revoluţiei culturale, creînd premizele pentru transformarea revoluţionară a învăţămîntului.

Porţile şcolilor de toate gradele au fost larg deschise tuturor fiilor oamenilor muncii. Intre diferitele grade ale învăţămîntului nu mai există bariere de netrecut, elevii merituoşi din şcolile medii avînd dreptul de a se prezenta la examenul de admitere în învăţămîntul superior. Cei mai buni elevi, posesori ai diplomei de merit şi ai repartizării în învăţămîntul superior, pot să se înscrie în învăţămîntul superior, în specialitatea respectivă, fără a mai da examen de admitere.

Problema pregătirii cadrelor preocupă în mod deosebit statul nostru democrat popular. Dezvoltarea cu paşi uriaşi a întregii vieţi economice, politice şi sociale a ţării noastre cere cadre din ce în ce mai bine pregătite pentru toate domeniile de activitate.

Oamenii muncii din patria noastră au obţinut, sub conducerea partidului, succese mari în opera de construire a socialismului. Ţara noastră a păşit pe drumul industrializării socialiste, dezvoltîndu-se pentru prima oară la noi o industrie grea, ca bază a întregii dezvoltări economice, a fost creat sectorul socialist în agricultură. Dezvoltarea economiei ţării noastre pe drumul construcţiei socialiste a pus ca sarcină de bază lichidarea stării de înapoiere a agriculturii noastre şi construirea unei agriculturi înaintate socialiste. Plenara C.C. al P.M.R. din 3—5 martie 1949 a pus în faţa statului nostru şi a întregului popor muncitor, sarcina istorică a transformării socialiste a agriculturii.

In anii puterii populare au fost obţinute însemnate succese şi în domeniul agriculturii. Au fost create 220 S.M.T.-uri care pun la dispoziţia ţărănimii muncitoare maşini şi unelte agricole, acest fapt constituind începutul mecanizării agriculturii noastre. De la Hotărîrea plenarei din 3—5 martie 1949 şi pînă astăzi au luat fiinţă — pe baza liberului consimţămînt — 2045 gospodării agricole colective şi 2334 întovărăşiri pentru lucrarea în comun a pămîntului.

Transformarea micii gospodării individuale într-o mare gospodărie socialistă este însă strîns legată de existenţa unor cadre pricepute, devotate, care să reuşească să ridice producţia agricolă şi productivitatea

muncii în agricultură, ajutînd astfel ca gospodăriile de stat, gospodăriile agricole colective şi S.M.T.-urile existente să devină un puternic exemplu pentru ţărănimea muncitoare care nu a păşit încă pe calea gospodăriei agricole colective.

Pentru organizarea învăţămîntului agricol astfel încît el să corespundă noilor sarcini de dezvoltare a unei agriculturi înaintate, pentru găsirea celor mai bune metode ale legării teoriei de practică, învăţămîntul nostru superior a folosit şi foloseşte necontenit experienţa învăţămîntului superior agricol din U.R.S.S.

Odată cu începutul operei de transformare socialistă a agriculturii, în învăţămîntul agronomic de toate gradele s-au produs schimbări radicale.

Numărul institutelor agronomice a crescut simţitor, pregătirea tehnicienilor cu calificare superioară făcîndu-se în 16 facultăţi cu 21 de specialităţi. Numărul studenţilor a crescut cu 70% faţă de anii dinainte de 23 August 1944. Numărul şcolilor medii a crescut, înfiinţîndu-se diferite şcoli de specializare în toate regiunile ţării; absolvenţii acestor şcoli constituie cadre de valoare pentru producţia agricolă.

Pentru necesităţile diferitelor ramuri ale agriculturii, se pregătesc astăzi ingineri agronomi în facultăţile de agricultură din Bucureşti, Cluj, Timişoara, Iaşi şi Craiova; ingineri horticultori în facultăţile de horticultură din Bucureşti şi Iaşi; ingineri zootehnişti în facultăţile de zootehnie de la Bucureşti, Iaşi şi Arad; ingineri pentru mecanizarea agriculturii în facultăţile de mecanizarea agriculturii din Bucureşti şi Craiova; medici veterinari în facultăţile de medicină veterinară din Arad şi Bucureşti; ingineri hidroameliorator şi piscicoli în facultăţile de hidroamelioraţii şi piscicultură din Galaţi; ingineri cadastrali în facultatea de geodezie din Galaţi.

Aplicînd în mod just politica sa naţională, statul nostru a creat instituţii de învăţămînt agricol şi în limbile minorităţilor naţionale. Astăzi funcţionează în ţara noastră o facultate de agricultură în limba maghiară la Cluj şi mai multe şcoli medii agricole în limbile: maghiară, germană şi sîrbă.

Institutelor noi create li s-au asigurat condiţii bune de dezvoltare prin ridicarea a noi edificii şcolare, cum sînt vastele clădiri ale Institutului agronomic „N. Bălcescu" din Bucureşti şi Institutul agronomic din Iaşi.

Fiecare institut agronomic are o fermă didactică, unde studenţii exercită practica pregătitoare, iar catedrele de specialitate îşi desfăşoară munca ştiinţifică. Unele dintre aceste ferme, cum sînt: ferma Mînăstur a Institutului agronomic din Cluj, ferma Istriţa a Institutului agronomic „N. Bălcescu" din Bucureşti, oferind condiţii bune pentru desfăşurarea practicii pregătitoare, aduc un ajutor însemnat procesului de învăţămînt.

Laboratoarele şcolilor şi institutelor au fost înzestrate cu material didactic de specialitate, confecţionat în majoritate în Atelierele didactice ale Ministerului Agriculturii şi Silviculturii, special create în acest scop. Acest material didactic completează colecţiile originale ale catedrelor. Pe lîngă fiecare institut agronomic există cel puţin o bibliotecă, în care studenţii găsesc materialul bibliografic necesar studiului, iar biblioteci mai restrînse există şi pe lîngă unele cămine studenţeşti.

Cadrelor din învăţămîntul superior agronomic li s-au creat condiţii de muncă optime, care le permit să desfăşoare o vastă activitate didactică şi

științifică. Prin munca lor neobosită pentru creșterea cadrelor necesare obținerii unui cît mai mare belșug de produse agricole, multe din cadrele noastre didactice din învățămîntul superior agricol — printre care tovarășii Al. Buia și Lazany Andrei — și-au atras prețuirea statului care le-a conferit medalia muncii.

In anul școlar 1953—1954, munca de cercetare științifică se desfășoară pentru prima oară pe baza unui plan, în care sînt incluse principalele probleme ce frămîntă agricultura țării noastre. Astfel de teme de cercetare științifică — stabilite de comun acord cu institutele de cercetare științifică — cum ar fi: găsirea spațiului optim de nutrire a porumbului în Banat (Facultatea de agricultură Timișoara), grăbirea coacerii bumbacului prin cîrnit și desfoliat (Facultatea de agricultură Craiova), studiul solicitărilor mecanice și propuneri de dimensionare corespunzătoare solicitărilor respective la secerătorile și semănătorile fabricate în țară (Facultatea de mecanizarea agriculturii din București) preocupă cadrele noastre didactice.

Multe dintre institutele agronomice, ca de exemplu Institutele agronomice din Cluj, Arad, Timișoara, Craiova, au legături cu gospodăriile agricole colective și cu gospodăriile agricole de stat, care le cer sfaturi asupra mijloacelor de sporire a recoltei; cadrele de specialitate iau parte activă la acțiunile Ministerului Agriculturii și Silviculturii.

Cercurile științifice studențești participă la rezolvarea unora dintre temele catedrelor. Anul acesta, s-au ținut în institutele agronomice cercuri științifice, în care studenții au expus rezultatele muncii lor. Multe din referatele susținute de studenții care au activat în cercurile științifice ca: Producerea de sămînță hibridă de porumb în regiunea silvostepei de la Iași (Institutul agronomic Iași), Mecanizarea transporturilor în interiorul complexului postelnic Sînandrei (Institutul agronomic Arad), aduc contribuții de seamă la rezolvarea problemelor ridicate de producție.

Pentru organizarea învățămîntului agronomic pe baze noi, sănătoase, odată cu Reforma învățămîntului s-a introdus concepția materialist-dialectică în predarea științelor naturale, îmbinîndu-se armonios teoria cu practica. Învățăturile marilor savanți: Miciurin, Viliams, Lîsenko, Pavlov, dau o nouă orientare științifică învățămîntului agronomic superior, ajutînd cadrelor didactice să interpreteze în mod just fenomenele naturii.

Planurile de învățămînt asigură unitatea predării diferitelor discipline în învățămîntul superior, succesiunea lor logică, fixarea celor mai bune perioade de practică.

Spre deosebire de trecut, cînd agronomul era un fel de vechil al moșierilor, care trebuia în primul rînd să se priceapă în a exploata cît mai mult țărănimea muncitoare, astăzi inginerul agronom este un factor important în dezvoltarea agriculturii noastre, este un sprijin puternic al țărănimii muncitoare care, îndrumată de partid, se străduiește din ce în ce mai mult să obțină recolte sporite la hectar. Avînd în vedere sarcina importantă ce o are de îndeplinit inginerul agronom, învățămîntul nostru superior agronomic asigură formarea unor cadre cu temeinice cunoștințe de specialitate și cu un larg orizont cultural.

Experiența sovietică ne arată că, fără cunoașterea disciplinelor de cultură generală: matematicile, fizica, chimia, botanica, inginerul agronom rămîne un practician îngust, care caută să aplice soluții șablon, învățate pe băncile facultății.

In biologie, cine nu pătrunde în esența fenomenului, cine nu înțelege toate transformările ce se produc sub influența diferiților factori externi, acela nu poate deveni stăpînul recoltelor bogate, a producțiilor record, ci rămîne la cheremul forțelor oarbe ale naturii. Pentru a interveni activ în procesul producției agricole, tinerele cadre trebuie să fie temeinic înarmate cu învățătura miciurinistă care arată posibilitatea omului de a crea noi specii de plante și noi rase de animale cu o înaltă productivitate.

Tehnicianul cu studii superioare, care merge în agricultură, trebuie să aibă o concepție științifică asupra lumii și să ia parte în mod activ la lupta ce se desfășoară în țară pentru transformarea socialistă a agriculturii, pentru ridicarea producției agricole. In scopul de a-i ajuta pe studenți să înțeleagă mai bine disciplinele de specialitate, să lege între ele cunoștințele căpătate, s-a introdus în învățămîntul agronomic predarea științelor sociale, a bazelor marxism-leninismului și a economiei politice.

Pe această bază de cultură generală și de pregătire ideologică se axează disciplinele de specialitate, care reprezintă circa 50% din totalul orelor afectate cursurilor și lucrărilor practice. Ele se înscriu într-o succesiune logică, în anii superiori predîndu-se disciplinele de strictă specialitate, bine proporționate ca număr de ore.

In ultimii ani, urmînd exemplul școlii sovietice, s-au introdus și la facultățile noastre de agricultură, horticultură, zootehnie — care nu au un pronunțat caracter tehnic — proiecte la disciplinele: organizare IAS, pomicultură, ameliorații agricole, zootehnie generală și specială etc. In aceste proiecte, studenții arată organizarea unei gospodării de stat, a unei livezi, fac calculul necesarului de furaje pentru o creșcătorie de animale etc. Proiectele dezvoltă inițiativa viitorilor absolvenți și îi deprind cu rezolvarea cea mai justă a diferitelor probleme.

Practica pregătitoare și practica în producție permit cunoașterea de către studenți a realității producției agricole, precum și verificarea în practică a cunoștințelor căpătate în cursul anilor de studiu. Apreciind din plin importanța practicii, din totalul săptămînilor de curs un procent de 30—33% este afectat practicii pregătitoare și de producție.

Invățînd din experiența sovietică învățămîntul nostru superior agricol consideră practica pregătitoare din anii I și II o practică de inițiere în agricultură, horticultură, zootehnie, mecanizare etc., după calificarea specialistului respectiv. Ea trebuie să preceadă predarea disciplinelor de specialitate (agricultură generală, fitotehnie, pomicultură, legumicultură, zootehnie etc.), constituind materialul de bază pe care studenții își axează cunoștințele căpătate la cursurile din anii superiori. Practica de inițiere trebuie executată în fermele didactice ale institutelor, special dotate în acest scop cu mașini, semințe, animale etc. Studenții merg în grupe de cîte 20—30, sub conducerea asistenților, și primesc de la aceștia și de la conducătorii fermelor toate explicațiile necesare. Studenții anilor I și II execută lucrări agricole, zootehnice etc. de pe pozițiile lucrătorului necalificat și apoi ale șefului de echipă, practica pregătitoare putînd fi asemuită din acest punct de vedere cu practica executată de studenții institutelor politehnice în uzine.

Programul de lucru al studenților, fixat prin regulamentul de practică, prevede, înafară de executarea diferitelor lucrări cu caracter general (arături, însămînțări, tăieri, altoiri, întreținerea animalelor etc.) și lucrări practice ale diferitelor discipline care se predau în anii respectivi. In

felul acesta, studenţii au posibilitatea să adîncească cunoştinţele căpătate în timpul anului în laboratoare, iar în unele cazuri, chiar să preceadă aceste cunoştinţe.

Este interesant să semnalăm că unele institute agronomice au înţeles şi apreciat această organizare a practicii, aducînd serioase îmbunătăţiri. Aşa de exemplu, Facultatea de horticultură din Bucureşti a alcătuit (în special pentru studenţii anului II), încă din prima zi de practică, un plan de muncă al studenţilor, plan care a fost, în linii generale, respectat şi care făcea ca fiecare student să treacă prin toate muncile specifice sezonului respectiv. La Institutul agronomic din Cluj, studenţii au participat după amiaza la lucrările indicate în planul de învăţămînt; ei au fost organizaţi pe echipe alcătuite din două grupe studenţeşti, şeful echipei fiind unul din coresponsabili. Această organizare a mărit simţul de răspundere al studenţilor, stimulînd întrecerea socialistă între echipe.

Practica în producţie, din ultimii ani, are cu totul alte scopuri. Studentul execută această practică din situaţia de tehnician mediu şi apoi de inginer, fiind chemat să organizeze şi să conducă procesul de producţie.

In această perioadă mai îndelungată, studentul culege datele pentru alcătuirea lucrării de diplomă, al cărei subiect trebuie să-i fie cunoscut încă înainte de plecarea în practică. Studenţii din ultimii ani pleacă, în grupe de cîte 2—3, la cele mai bune gospodării agricole de stat, unde participă din plin la lucrările curente, iniţiindu-se astfel în problemele producţiei.

De multe ori însă, conducătorii gospodăriilor agricole de stat nu acordă importanţa cuvenită viitorilor absolvenţi, cărora le repartizează un sector restrîns de lucru — ceea ce le limitează orizontul — iar alteori îi încarcă cu mult prea multe răspunderi, pierzînd din vedere situaţia studenţilor care trebuie să se pregătească în vederea susţinerii examenului de stat.

Uneori, nici conducerea institutelor nu se preocupă suficient de studenţii plecaţi în practică; îi consideră oameni maturi, capabili să se descurce singuri şi care se pot lipsi de ajutorul catedrelor. Pînă mai anul trecut, studenţii nu erau controlaţi de loc la practica în producţie, nu se păstra nici o legătură cu ei, rezultatele de multe ori insuficiente ale practicii constatîndu-se numai la examenul de stat. Acestor cauze se datoreşte faptul că studenţi ai Facultăţii de agricultură din Craiova şi Timişoara, care aveau lucrarea de diplomă în specialitatea fitotehnie sau organizarea IAS, au fost obligaţi să lucreze în tot timpul perioadei de practică la o secţie pomicolă sau legumicolă; alţi studenţi au petrecut majoritatea timpului de practică în birourile gospodăriilor de stat, completînd situaţii statistice, făcînd planuri de producţie etc.

Odată cu introducerea noilor norme de activitate didactică, cadrele didactice de specialitate au început să controleze modul de desfăşurare a practicii în producţie şi s-o îndrume mai îndeaproape.

In general, după experienţele făcute în legătură cu durata şi conţinutul practicii, se poate spune că s-au lămurit multe din confuziile ce existau în această privinţă şi că există premizele pentru a se organiza practica cu cele mai bune rezultate.

Odată cu obţinerea unor ferme didactice corespunzătoare din punctul de vedere al suprafeţei, dotării, specializării etc., institutele agronomice vor avea tot ce le trebuie pentru a înarma studenţii cu cunoştinţe practice

profunde, astfel încît să facă faţă cu succes sarcinilor din ce în ce mai mari în acest sector de activitate.

In anul şcolar 1953—1954, la majoritatea disciplinelor (91%) s-au elaborat programe unice pentru învăţămîntul superior agronomic. Alcătuite în colective largi de cadre de specialitate, aceste programe constituie un preţios îndrumar, indicînd în linii generale care trebuie să fie conţinutul cursului respectiv. Prin programele unice se precizează întinderea fiecărei discipline, se asigură o justă orientare ştiinţifică, se asigură predarea unitară în toate institutele. Ele au suscitat numeroase discuţii pe teren, iar cadrele didactice au făcut observaţiile necesare îmbunătăţirii lor. Sînt însă şi catedre care au tratat programele cu dezinteres. Unele cadre didactice nici nu s-au obosit să-şi spună părerea asupra programei, ci au ignorat-o, declarînd-o „necorespunzătoare". Asemenea cazuri trebuie discutate cu toată atenţia de către Consiliul ştiinţific al institutului respectiv, arătîndu-se tovarăşilor profesori că este în propriul lor interes — ca şi în interesul studenţilor — de a contribui la îmbunătăţirea continuă a programelor unice.

In ultimii ani s-a îmbunătăţit în mare măsură aprovizionarea cu cursuri şi material bibliografic a studenţilor din învăţămîntul agronomic. Facultatea de anatomie din Timişoara, Facultatea de medicină veterinară din Arad, Facultatea de zootehnie din Bucureşti, au tipărit cursuri de specialitate care sînt de un mare ajutor studenţilor.

De asemenea, trebuie subliniată apariţia Atlasului de anatomie comparată, de profesorii Gheţie, Pastea, Ciurea, care reprezintă o lucrare de o valoare ştiinţifică însemnată.

Cele arătate sînt doar o parte din realizările obţinute de învăţămîntul nostru agronomic superior pentru pregătirea cadrelor agricole, atît de necesare etapei actuale de dezvoltare a patriei noastre, cînd veriga principală a întregii dezvoltări economice o constituie ridicarea producţiei agricole.

Plenara lărgită din 19—20 august 1953 a C.C. al P.M.R., constatînd pe de o parte realizările dobîndite în domeniul agriculturii, iar pe de altă parte lipsurile care au determinat rămînerea în urmă a agriculturii faţă de dezvoltarea în general a economiei, a elaborat programul de măsuri economice menite să lichideze rămînerea în urmă a agriculturii. Măsurile trasate de plenara din august pun în faţa agronomilor, mecanizatorilor, zootehniştilor, hidroameliorătorilor, medicilor veterinari, sarcini de mare răspundere în scopul creşterii producţiei agricole în următorii 2—3 ani.

In lumina Hotărîrii plenarei creşte şi mai mult răspunderea învăţămîntului nostru agricol pentru formarea unor cadre cu un larg profil care să corespundă necesităţii de a rezolva problemele complexe ale agriculturii. In acest scop, problema legării teoriei cu practica trebuie să stea în centrul preocupărilor instituţiilor de învăţămînt superior, care pregătesc cadrele pentru agricultură. Inginerul agronom, zootehnist, mecanizator, medicul veterinar, trebuie să cunoască problemele producţiei aşa încît, el să le poată rezolva deîndată ce este repartizat la locul de muncă corespunzător pregătirii sale.

Ministerul Învăţămîntului, în colaborare cu Ministerul Agriculturii, trebuie să asigure analiza cursurilor de specialitate existente — în scopul îmbunătăţirii lor — şi de asemenea va trebui să se elaboreze noi cursuri pentru diferitele specialităţi.

Instituțiile noastre de învățământ superior trebuie să depună toate eforturile pentru a da agriculturii cadre temeinic pregătite, care, învățînd din bogata experiență a cadrelor sovietice din agricultură, să lupte pentru traducerea în viață a Hotărîrilor partidului și guvernului în domeniul agriculturii, contribuind astfel la ridicarea nivelului material și cultural al poporului nostru muncitor.

# Din experiența educării patriotismului socialist la elevii claselor V—VII

*CLARA CHIOSA*
*Directorul secției de limba romînă din Institutului de științe pedagogice*

Între sarcinile educației comuniste, multilaterale a elevilor, stă pe primul plan educarea patriotismului socialist și a internaționalismului proletar.

Patriotismul socialist se deosebește principial de ceea ce noțiunea de patriotism însemna odinioară.

„Dragostea de țară a oamenilor muncii — spune tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej — a căpătat astăzi în Republica Populară Romînă un înțeles mai bogat și adînc. Lupta pentru apărarea patriei se confundă cu lupta pentru apărarea libertăților cucerite de popor, cu lupta pentru construirea socialismului. Interesele naționale, cu alte cuvinte interesele marii majorități a populației țării, se îmbină cu interesele mișcării mondiale revoluționare, cu interesele luptei pentru apărarea păcii. Patriotismul se împletește în mod armonios cu ideologia internaționalismului proletar. Numai în Frontul Unic Socialist, numai ca prieten și aliat al Uniunii Sovietice, poporul romîn și-a împlinit cea mai arzătoare năzuință a sa: libertatea și independența națională“ [1].

Patriotismul socialist înseamnă dragoste conștientă și activă față de patrie. O dovadă vie a noii conștiințe cetățenești care s-a format la oamenii muncii din patria noastră, după eliberarea de către marea Uniune Sovietică de sub jugul fascismului, este avîntul în muncă al întregului popor, hotărît să-și făurească prin propriile lui forțe o viață nouă și fericită.

Școala nouă are sarcina să crească tineretul în spiritul adîncului devotament față de patrie, să-i insufle dorința de a contribui prin muncă cinstită și rodnică la înflorirea ei.

Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist înseamnă, în primul rînd, educarea dragostei pentru muncă, pentru învățătură, căci aceasta este prima manifestare a îndeplinirii datoriei lor față de patrie.

Rezultatele bune obținute în școală, pe calea ridicării nivelului de învățătură al elevilor, sînt dovada vie a unei juste orientări a cadrelor didactice în ceea ce privește desfășurarea procesului de învățămînt.

În școala noastră nouă, sarcina educării patriotismului socialist și a internaționalismului proletar se realizează în procesul instructiv educativ

---

[1] *Gheorghe Gheorghiu-Dej:* „Articole și cuvîntări“, Editura pentru literatură politică, ediția III-a, 1952, pag. 363—364.

prin continua ridicare a nivelului ştiinţific şi ideologic al predării, prin folosirea cu pricepere a conţinutului tuturor disciplinelor, printr-o justă îndrumare a activităţii elevilor în şcoală şi înafara şcolii.

O muncă sistematică, planificată care urmăreşte zi cu zi realizarea acestui scop, poate cultiva la copii o dragoste profundă şi conştientă pentru patrie. Înarmînd elevii, de pildă, cu cunoştinţe profunde şi temeinice despre viaţa şi lupta poporului nostru, despre limba şi cultura lui naţională, despre oamenii care şi-au închinat întreaga lor viaţă luptei pentru libertate, le dezvoltăm sentimentul de dragoste faţă de patrie şi popor, le formăm priceperea şi deprinderea de a aplica cunoştinţele căpătate în folosul patriei lor.

Astăzi după ce s-au scurs zece ani de la 23 August 1944 — ziua eliberării patriei noastre de către Armata Sovietică — după ce au fost create condiţiile necesare pentru a ridica la un înalt nivel ideologic şi ştiinţific munca din şcoală, aceasta se poate mîndri cu multe din rezultatele obţinute. În rîndurile ce urmează vom încerca să arătăm unele aspecte ale muncii de educare a patriotismului socialist şi internaţionalismului proletar cu ajutorul operelor literare, studiate de elevii claselor V—VII la orele de lectură literară, sau citite înafara clasei.

Îndrumînd şi urmărind activitatea la orele de lectură literară, la cercurile literare de la şcoala de 7 ani nr. 50 de băieţi din Capitală, secţia de limbă şi literatură romînă a Institutului de ştiinţe pedagogice a putut să strîngă un material interesant în privinţa metodelor de muncă şi, într-o oarecare măsură, a realizărilor obţinute în domeniul educaţiei patriotismului.

Operele indicate pentru studierea în clasă, ca şi cele recomandate pentru lectura înafara clasei, oferă un material bogat şi valoros în activitatea de educare a elevilor în spiritul dragostei pentru trecutul de luptă pentru libertate şi pentru munca eroică de astăzi a poporului nostru pentru construirea socialismului şi apărarea păcii, pentru cunoaşterea celor mai reprezentative figuri ale patrioţilor care au luminat paginile istoriei poporului nostru, în spiritul dragostei şi recunoştinţei pentru marea Uniune Sovietică, eliberatoarea patriei noastre.

Vom prezenta cîteva din lecţiile de lectură literară la care profesorii, folosind cu pricepere materialul artistic, au reuşit să facă să vibreze în sufletul elevilor sentimentul de dragoste de patrie şi popor, au reuşit să pună bazele conştiinţei noului cetăţean al viitoarei patrii socialiste.

Fragmentul din opera lui Vasile Alecsandri *O primblare la munţi*, intitulat „Cîntecul cel mai frumos, doina", din manualul clasei a V-a, a putut fi folosit cu succes în scopul cultivării dragostei pentru frumoasele însuşiri ale poporului nostru, pentru minunatele lui creaţii artistice.

Pentru studiul acestui fragment au fost repartizate două ore. Scopul educării sentimentului patriotic, al interesului şi dragostei pentru folclor, a fost îmbinat cu sarcinile de cultură generală, de cunoaştere a conţinutului operei, a măiestriei artistice a scriitorului, a noţiunilor de teoria literaturii.

În prima lecţie, profesorul a urmărit ca elevii săi să cunoască şi să înţeleagă conţinutul fragmentului, să-şi dea seama de profunzimea sentimentelor de admiraţie ale poetului pentru calităţile poporului nostru, pentru creaţiile lui artistice. Conversaţia introductivă a pornit de la cunoştinţele elevilor cu privire la folclor, de la poezia culeasă de V. Alec-

sardri „Doină, doină, cintec dulce", pe care elevii o studiaseră în lecțiile precedente. Ei au arătat marea dragoste a poetului pentru producțiile artistice ale poporului, producții pe care le-a cules și le-a publicat, ajutînd la cunoașterea și prețuirea lor nu numai în țară, ci și peste hotare.

Profesorul a dat cîteva date biografice asupra scriitorului, menționînd, pentru ca elevii să-și dea mai bine seama de puterea sentimentului de admirație și de dragoste a poetului pentru frumusețile naturii patriei sale, faptul că acesta călătorise în multe țări străine. Apoi le-a vorbit de călătoria făcută de Alecsandri în munții Moldovei, unde a admirat priveliști minunate, a cunoscut mai îndeaproape țăranul romîn și a auzit din gura lui producții artistice: basme, balade, doine. Folosind harta R.P.R., și o schiță a regiunii respective, profesorul a arătat elevilor drumul parcurs de V. Alecsandri pe valea Bistriței pînă la Hangu, împletind în prezentarea sa conținutul textului cu descrierea geografică a regiunii.

S-a trecut apoi la lectura textului, pe care profesorul, în planul său, îl împărțise în cinci părți:

I. Incîntarea poetului în fața frumuseților munților Moldovei;
II. Înfățișarea bărbaților și a femeilor de la munte;
III. Întîmplări pe drum: întîlnirea cu țăranca de la munte călare, cu ciobanul;
IV. Caracterizarea doinei;
V. Doina haiducească.

Copiii au ascultat cu deosebită atenție lectura expresivă a fragmentelor I, II și IV, făcută de profesor, rămînînd profund impresionați de sentimentul de încîntare al poetului în fața frumuseților naturii patriei, de admirația lui pentru calitățile țăranului de la munte, pentru frumusețea și duioșia cîntecului doinei.

În discuția care a urmat, profesorul a adîncit cu elevii conținutul textului. Răspunsurile elevilor au dovedit că ei au înțeles cuprinsul fiecărui fragment. La întrebarea: „De ce poetul nu și-ar fi dat locul din brișcă nici pe un tron?" Copiii răspund: „Era mulțumit fiindcă vedea locuri așa de frumoase. Nicăieri, pe unde a umblat el, n-a văzut priveliști frumoase ca în țara lui". Întrebîndu-i apoi ce i-a plăcut lui V. Alecsandri la oamenii de la munte, elevii, folosind textul din carte, le-au lămurit sub îndrumarea profesorului însușirile: *curat la suflet, liber la gînd, verde la trup ca brazii sub care trăiește, naltă de boiu,* cu care poetul zugrăvește pe munteni. Ei singuri au subliniat apoi concluzia poetului: „Inima lui era plină de mîndrie că trăiește într-o țară minunată; că aparține unui popor cu însușiri atît de alese". Apoi au spus: „În țara asta trăim noi, din poporul acesta facem parte și noi. Și noi ne mîndrim că sîntem copii ai acestei țări".

Pentru a înțelege mai bine caracterizarea doinei, făcută de poet în fragmentul citit, profesorul a cerut elevilor să-și amintească conținutul doinelor studiate la capitolul despre folclor și să arate care erau cauzele suferințelor și jalei țărănimii în trecut.

Deși textul era destul de greu pentru elevii clasei a V-a, totuși răspunsurile lor au dovedit că au pătruns ceea ce era esențial: poetul își iubește țara, admiră calitățile oamenilor de la țară și cea mai prețioasă comoară a lor: creația populară. Ca temă pentru acasă, li s-a dat elevilor să copieze și să învețe pe de rost caracterizarea făcută de poet țăranului

de la munte și doinei. La lecția a doua, toți elevii copiaseră fragmentele indicate și majoritatea știau să le spună pe de rost corect și expresiv. Tema lecției era cunoașterea modurilor de expunere: narațiunea, descrierea, dialogul. Cînd li s-a cerut să redea diversele moduri de expunere folosite de scriitor în textul studiat, elevii, după ce reproduceau cu cuvintele lor conținutul unui fragment, introduceau la locul potrivit, fără ezitare, citatele pe care le învățaseră pe de rost.

In concluzia lecției, profesorul a scos în evidență faptul că patriotismul scriitorului nu s-a manifestat numai admirînd frumusețile naturii și ale creației populare, ci, mai ales, muncind pentru ale face cunoscute tuturor, pentru a deștepta aceleași sentimente compatrioților săi, scriind opere ca aceea citită în clasă, scriind pastelurile cunoscute de elevi din clasele I—IV, culegînd și publicînd poezia populară.

Deși lecția a urmărit cunoașterea textului și a noțiunilor de teoria literaturii, totuși profesorul și-a propus și a realizat cu prilejul predării acestui text și o sarcină educativă: aceea de a face pe elevi să simtă — alături de scriitor — dragostea pentru patria lor, pentru poporul din care fac parte.

O altă latură a dragostei de patrie și popor care se dezvoltă la lecțiile de lectură literară — nu numai la lecțiile de limbă — este dragostea pentru limba poporului, mînuită și șlefuită cu măiestrie de marii noștri scriitori.

Studiind la orele de lectură literară creații de-ale scriitorilor noștri clasici și contemporani și analizînd mijloacele artistice folosite de aceștia în realizarea operei literare, profesorul poate stimula la elevi dorința de a-și îmbogăți vocabularul, grija pentru o exprimare corectă orală și scrisă.

De pildă, scoțînd în evidență satira lui I. L. Caragiale la adresa burgheziei inculte și pretențioase din schița „Dl. Goe", profesoara de limba romînă a clasei a VI-a A de la Școala 2nr. 50 a îndrumat elevii săi să-și alcătuiască mici vocabulare pentru notarea cuvintelor nou învățate și să se exprime întotdeauna simplu, dar clar și corect.

Grija elevilor pentru executarea temelor în clasă și acasă a crescut, mai ales după ce au văzut, într-un facsimil de-al unui manuscris al scriitorului, cu cîtă atenție și meticulozitate scria marele Caragiale.

Școala trebuie să insufle tineretului datoria de a-și servi patria cu devotament, de a munci în mod creator pentru binele poporului. Folosind cu pricepere materialul cuprins în manualele de limba romînă: operele literare, biografiile etc., dirijînd lectura elevilor înafara clasei, școala îi poate învăța să cunoască și să prețuiască faptele eroice și marile realizări ale poporului nostru.

Educarea la copii a sentimentului patriotic cu ajutorul textelor care prezintă exemple de luptători pentru libertate în trecut, se poate realiza cu deosebit succes cu prilejul analizei fragmentului „Mircea și Baiazid" din *Scrisoarea III* a lui M. Eminescu.

Lecția, ale cărei momente le dăm mai jos, este a doua din cele 4 consacrate studierii acestei opere și s-a desfășurat la clasa a V-a A de la școala de 7 ani nr. 50.

După ce s-a citit în prima oră textul și s-a făcut reproducerea orală a conținutului, pe baza planului întocmit cu elevii și scris pe tablă, în ora a doua profesoara și-a propus ca, prin caracterizarea celor două personaje, să facă pe elevi să înțeleagă adîncul sentiment de dragoste pentru patrie

și popor al poetului și să le deștepte admirația pentru trecutul de luptă eroică a poporului pentru independența țării.

In acest scop, a pregătit o serie de cartonașe cu versurile semnificative care vor ajuta pe elevi să-și formuleze și să-și argumenteze răspunsurile. De asemenea, și-a propus să facă pe tablă un tablou comparativ opunînd însușirile celor două personaje: Mircea și Baiazid.

După ce s-a făcut verificarea cunoștințelor dobîndite în lecția precedentă, s-a trecut la lecția nouă. Profesoara anunță: „In lecția de azi vom căuta să vedem care sînt însușirile lui Mircea și ale lui Baiazid, așa cum reies ele din faptele și din vorbele lor". Apoi împarte cartonașele explicînd elevilor pentru ce a scris pe cartonașe versurile, cum trebuie să le folosească ei: să le citească și să le reproducă conținutul, sau chiar să citeze cuvintele poetului, pentru a răspunde la întrebările pe care profesoara le va pune.

Urmează apoi întrebările profesoarei și răspunsurile elevilor :

I. Cum ne înfățișează M. Eminescu pe Mircea?

R. Mircea este bătrîn, este îmbrăcat foarte simplu, vorbește ca un om din popor; chiar așa spune poetul: „Un bătrîn atît de simplu, după vorbă, după port".

I. Ce dovedește această înfățișare simplă?

R. Că Mircea era modest; deși era domn, el nu se deosebea, nici la îmbrăcăminte, nici la vorbă, de oamenii din popor.

I. Cum privește Mircea la început pe Baiazid?

R. Deși Baiazid îi cere cu îmgîmfiare să i se închine, el îi spune „Bine ai venit!" ca unui oaspete.

R. (un alt elev). Așa l-a primit și Toma Alimoș pe Manea, l-a poftit la masă.

I. Deci Mircea, ca și Toma Alimoș, cum ne apare?

R. Mircea este primitor și pașnic. Acestea sînt însușirile pe care le întîlnim și la eroii din poezia populară.

I. La vorbele disprețuitoare ale lui Baiazid, ce răspunde Mircea?

R. Mircea este mîndru că e domnul Țării Românești.

I. De ce Mircea nu se teme de Baiazid?

R. Mircea este viteaz. El i-a răspuns lui Baiazid că poporul nu se teme de el, că și alții au vrut să ne cotropească țara, dar au fost bătuți și nimiciți:

„Impărați pe care lumea nu putea să-i mai încapă
Au venit și-n țara noastră de-au cerut pămînt și apă
. . . . . .
Cum veniră, se făcură toți o apă și-un pămînt".

I. Pe cine se bizuie Mircea cînd răspunde așa lui Baiazid?

R. Mircea se bizuie pe ostașii lui, pe toată țara care este cu el.

I. Pentru ce luptă poporul în frunte cu Mircea?

R. Luptă să-și apere libertatea; de aceea Mircea spune:

„Eu îmi apăr sărăcia și nevoile și neamul"

I. De ce sînt ei așa de siguri că vor învinge; doar oștile lui Baiazid erau mai numerase?

R. Mircea, ca și întreg poporul, își iubește patria:

„N-avem oști, dară iubirea de moșie e un zid
Care nu se-nfiorează de-a ta faimă, Baiazid!"

R. (un alt elev) Și codrii și rîurile le vîn în ajutor:

„Și de aceea tot ce mișcă-n țara asta, rîul, ramul
Mi-e prieten numai mie, iară ție dușman este,
Dușmănit vei fi de toate făr-a prinde chiar de veste".

Î. Unde se află Mircea în timpul bătăliei?

R. El este în fruntea ostașilor, este alături de ei în primejdie:

„Mircea însuși mînă-n luptă vijelia-ngrozitoare".

Î. De ce au învins Mircea și oștile sale?

R. Luptînd pentru libertatea și drepturile poporului, a dobîndit Mircea în cele din urmă victoria contra lui Baiazid.

Elevii sînt entuziasmați de răspunsul lui Mircea și de lupta victorioasă a oștilor romîne. După ce s-a făcut și caracterizarea lui Baiazid și pe tablă s-au scris trăsăturile caracteristice care opun cele două personaje, la sfîrșit profesoara întreabă: „Ce simțiți voi față de Mircea, dar față de Baiazid?"; iar elevii își exprimă admirația lor față de primul și ura împotriva celui care a încercat să robească un popor liber.

Din întrebările profesoarei și din răspunsurile elevilor se poate observa că sensul ideologic al poeziei a fost pătruns; elevii au înțeles că Mircea exprimă gîndurile și sentimentele poporului romîn, eroismul acestuia în lupta pentru independența patriei, ura lui împotriva dușmanului cotropitor. Admirația lor pentru trecutul de luptă vitejească, pentru eroi ca Mircea, Gruia lui Novac, Toma Alimoș, crește și li se dezvoltă curiozitatea și interesul să cunoască mai multe despre istoria patriei lor, să citească mai mult din operele scriitorilor noștri care au cîntat trecutul ei glorios, să-și apere și ei în viitor patria împotriva dușmanului.

Educarea la copii a sentimentului patriotic, cu ajutorul exemplelor de eroism ale marilor luptători pentru libertate și dreptate socială, se adîncește în clasa a VI-a.

Dragostea și admirația elevilor pentru figura luptătorului și scriitorului N. Bălcescu au fost cu succes dezvoltate de aceeași profesoară la elevii clasei a VI-a A, cu prilejul predării biografiei și celor două fragmente din scrierile lui Bălcescu aflate în manual.

Profesoara și-a planificat munca din cele trei ore repartizate de programă studiului biografiei lui Bălcescu și celor două fragmente *Ardealul* și *Țara mea mult dragă* în felul următor: în prima lecție a predat biografia scriitorului, în lecția a doua s-a citit și s-a analizat fragmentul *Ardealul*, iar în ora a treia și-a propus să facă în clasă cu elevii o compunere: *Viața lui Bălcescu închinată patriei și poporului*, folosind în acest scop toate cunoștințele însușite de elevi în lecțiile precedente, la care s-a adăugat citirea și explicarea fragmentului *Țara mea mult dragă*.

În prima lecție, profesoara a folosit, pe lîngă materialul oferit de biografia din manual (citate din opera lui Bălcescu, din scrisorile și amintirile tovarășilor săi de luptă revoluționară) și alte opere sau fragmente deosebit de valoroase pentru evocarea figurii lui Bălcescu, atît prin faptul că erau accesibile copiilor, cît și prin meritele lor artistice, prin influența puternică pe care o puteau avea asupra imaginației copiilor. Astfel, au fost aduse în clasă, pe foi bătute la mașina de scris, poezia *Bălcescu murind* de V. Alecsandri, un fragment din piesa *Bălcescu* de Camil Petrescu (scena în care Bălcescu apără clăcașii aduși să scoată butca boierului Cantacuzino din noroi), un fragment din poemul *Bălcescu* de Eug.

Jebeleanu (răspunsul dat de Bălcescu trimisului turc, Fuad Effendi) și un paragraf din Proclamația de la Islaz (dreptul la învățătură).

Elevii cunoșteau acum bine aceste materiale, deoarece lecția de predare a biografiei făcuse o impresie profundă asupra lor, reușind să le deștepte admirația pentru omul Bălcescu, pentru eroul revoluționar, pentru scriitor.

Studierea fragmentului *Ardealul* a avut ca prim scop cunoașterea de către elevi a altor manifestări ale patriotismului lui Bălcescu: admirația pentru frumusețile și bogățiile naturale ale patriei, dorința de a vedea unite toate provinciile locuite de romîni.

Elevii aveau deci acumulat un bogat material despre viața și activitatea lui Bălcescu, văzuseră și o serie de fotografii: portretul lui Bălcescu făcut de pictorul Tătărescu, casa de la Bălcești; vizitaseră muzeul *Bălcescu* și văzuseră filmul documentar *Bălcescu,* care tocmai atunci rula la un cinematograf din Capitală. Unii dintre ei văzuseră la teatru piesa *Bălcescu* de Camil Petrescu, alții o ascultaseră la radio.

În clasă, circula încă materialul adus de profesoară la prima lecție.

Pentru a-i ajuta pe elevi să facă compunerea, profesoara și-a alcătuit mai dinainte întrebările la care urma ca elevii să dea răspuns chiar în clasă.

După o scurtă conversație pregătitoare și după ce li s-a explicat elevilor cum vor proceda pentru efectuarea compunerii, profesoara a pus prima întrebare, scriind-o și pe tablă: *Pentru care merite N. Bălcescu are drept la respectul și simpatia contemporanilor și urmașilor săi?* (Aduceți-vă aminte de cuvintele lui V. Alecsandri despre Bălcescu).

În răspunsurile lor elevii au folosit citatul din manual, care precedă biografia lui Bălcescu, spunînd: „toată viața lui a fost însuflețit numai de sentimentul de dragoste față de țară, a muncit și a luptat pentru libertatea poporului și a dorit fierbinte ridicarea patriei sale".

La a doua întrebare: *În ce vreme a trăit, unde a învățat și ce fel de elev a fost Bălcescu?* au răspuns mai mulți elevi, fără ca profesoara să le indice sursa de informare. Fiecare venea cu cîte o completare, după cum cunoștea mai bine un material sau altul. Ei au arătat că Bălcescu s-a născut în preajma mișcării poporului sub conducerea lui Tudor Vladimirescu și a trăit în zilele revoluției de la 1848. Din viața de școlar a lui Bălcescu toți elevii cunoșteau întîmplarea cu Sotea de la Sf. Sava; alții au arătat că Bălcescu era foarte inteligent, că știa sute de versuri pe dinafară, că-i plăcea foarte mult istoria, că citea mult și citea cărți vechi de istorie în limba romînă. Ei au scos în evidență dragostea lui Bălcescu încă din școală pentru istoria poporului nostru.

A treia întrebare a fost: *Cum și-a arătat Bălcescu dragostea de patrie și popor imediat după ce a ieșit din școală?*

Citățm răspunsul scris al elevului C. I., în compunerea pe care a făcut-o acasă: «În miliție se purta foarte bine cu soldații în comparație cu ceilalți ofițeri. Le preda cursuri de istorie și geografie, din dorința arzătoare de a lumina poporul, căci el spunea: „un popor poate fi liber cînd este luminat"». Elevul A. R. scrie: „El a cunoscut bine viața și durerea poporului asuprit de dușmanii dinafara și dinăuntrul țării".

La întrebarea: *Cum înțelege Bălcescu să lupte pentru patrie și popor; ce activitate a dus el înainte, în timpul și după revoluția de la 1848?* elevii

au ştiut să povestească o serie de fapte din activitatea de scriitor a lui Bălcescu, din lupta lui revoluționară.

Vorbind despre scrierile istorice ale lui Bălcescu, elevul C. I. spune: „În aceste scrieri, Bălcescu a arătat că istoria adevărată nu este biografia boierilor, ci viața poporului".

Același elev, vorbind despre atitudinea lui Bălcescu în fața boierilor și turcilor veniți să înăbușe revoluția, spune: „Bălcescu vorbește plin de dîrzenie și avînt patriotic cotropitorului turc" și citează apoi versurile lui Eug. Jebeleanu:

*„Tălmăceşte, dragomane,*
*Spune cum că ţara asta,*
*Cea de sine stătătoare,*
*N-a cerut nici unei armii*
*Să o calce în picioare.*

. . . . . .

*Cei ce tulburară ţara*
*Şi o tulbură din veac*
*Sînt boierii ce-o sugrumă,*
*Nicidecum omul sărac...".*

Elevul A. R. scrie: „El s-a ridicat pentru a scoate poporul din întuneric și robie. El voia ca oamenii săraci să învețe carte. El a arătat poporului drumul către o viață mai bună".

Alt elev, care auzise despre romanul lui Camil Petrescu, a scris: «Bălcescu — într-adevăr „un om între oameni" — și-a iubit poporul și a luptat pentru a-l ridica». Elevii, cunoscînd din biografia lui Bălcescu activitatea sa în Ardeal, au mai arătat cît de necesar era după Bălcescu, ca țăranii iobagi — unguri și romîni — să lupte uniți împotriva exploatării. Lectura fragmentului *„Țara mea mult dragă"* i-a impresionat profund pe elevi. Sfîrșitul lui Bălcescu, departe de țară și cu gîndul mereu la ea, le-a stîrnit ura împotriva acelora care l-au chinuit și nu l-au lăsat măcar să moară pe pămîntul strămoșesc. Iată cum își exprimă elevul C. I. aceste sentimente în compunerea lui: „Ultimii ani ai vieții, Bălcescu și i-a petrecut în două mari chinuri: boala cea necruțătoare și dorul arzător de patrie. Ultimile cuvinte ale sale au fost închinate patriei iubite, pentru care a luptat și a murit".

Toți elevii și-au încheiat compunerea subliniind ideea finală din fragmentud citit: „Azi visul lui Bălcescu s-a împlinit" și au adăugat: „Libertatea de azi o datorăm și luptei și jertfei lui Bălcescu".

Asemenea lecții de lectură exercită o puternică influență pozitivă asupra trăsăturilor morale ale elevilor. Ei l-au înțeles și l-au îndrăgit pe Bălcescu, au ținut să povestească în compunerile lor faptele din viața scriitorului care i-au impresionat mai mult, ei văd în el un mare patriot ale cărui fapte mari și mici sînt demne de urmat. Nu trebuie însă să așteptăm de la copii aplicarea concretă și imediată a celor învățate. Ideile, faptele, sentimentele eroilor care i-au impresionat, la care s-au gîndit mai mult, se vor reflecta mai tîrziu în manifestările lor cele mai diverse.

Priceperea copiilor de a înfățișa chipul luptătorului pentru libertatea și dreptatea poporului, de a căuta să se poarte ca el în anumite momente — potrivit cu vîrsta și cu preocupările lor — încercarea lor de a avea o atitudine asemănătoare față de ei înșiși și față de alți oameni, spre aceasta

tinde educația comunistă în școală. Dacă elevii au fost impresionați de grija cu care Bălcescu își ținea caietele, de faptul că Bălcescu era un elev silitor, că avea și o preocupare personală care-l pasiona — studiul istoriei, în domeniul căreia a dat mai tîrziu lucrări de valoare, — de faptul că s-a preocupat să ajute pe soldați, învățîndu-i să citească, să scrie și să socotească, că voia să-și lumineze poporul, acestea sînt tot atîtea victorii cîștigate în munca educativă, ale cărei roade se vor arăta treptat. Toate aceste fapte cunoscute de elevi i-au ajutat să și-l apropie, le-au arătat că și ei pot face multe lucruri asemenea unui mare patriot și că și în faptele mici, de fiecare zi, poți să-ți dovedești dragostea ta pentru patrie.

Educarea trăsăturilor omului nou la elevi se realizează la lecțiile de lectură și cu ajutorul operelor literare care zugrăvesc chipuri de luptători activi în rîndurile proletariatului, de eroi care au luptat și luptă pentru cauza socialismului.

Educarea convingerii în victoria deplină a cauzei proletariatului, a încrederii în solidaritatea oamenilor muncii, a urii împotriva dușmanilor poporului, educarea fermității de caracter, a spiritului de inițiativă, a fost scopul urmărit de profesoara de limba romînă la lecțiile consacrate studierii nuvelei *Revoltă în port* de Al. Sahia la clasa a VI-a A.

Metoda folosită de profesoară a fost aceea a caracterizării comparative a celor două personaje: Mihail și Simion. În cadrul analizei personajelor, profesoara și-a propus să arate și să sublinieze următoarele trăsături de caracter ale lui Mihail:

*a)* hotărîrea lui de a înfrunta autoritățile, oprind lucrul și mobilizîndu-și tovarășii să conducă pe Gălăciuc la groapă;
*b)* curajul și calmul lui în fața armatei, trimisă să atace convoiul;
*c)* grija lui pentru soția și copiii lui Gălăciuc;
*d)* ura împotriva patronilor;
*e)* încrederea în victoria luptei muncitorilor împotriva exploatatorilor.

În timpul lecției, profesoara, prin felul cum punea întrebările, căuta să influențeze elevii, astfel încît trăsăturile pozitive ale eroului să devină însușiri ale lor, pe care să le manifeste în comportarea lor din școală, de acasă. Ea n-a tras concluzii asupra atitudinii celor doi muncitori, ci i-a lăsat pe elevi să-și spună părerea despre ei. Citățm două din temele elevilor scrise acasă:

Elevul A. R. scrie: „Mihail este un muncitor conștient, dîrz și neînfricat. Are o puternică stăpînire de sine, știe că victoria clasei muncitoare nu poate fi obținută decît prin luptă organizată. Este un bun tovarăș pentru cei cu care muncește alături. Simion, deși este și el un muncitor dîrz, care își iubește tovarășii și este alături de ei, nu are însă stăpînirea de sine a unui conducător".

Elevul M. S. a reușit să dea — celor două personaje — o mai amplă caracterizare: „Muncitor voinic, înalt, cu spete late, cu brațe vînjoase, Mihail este hamal în port. El este un bun tovarăș și un aprig apărător al cauzei clasei muncitoare. Conducător al sindicatului, el luptă pentru organizarea muncitorilor din port convins că numai astfel este asigurat triumful clasei muncitoare. Încrezător în apropiata victorie, el așteaptă lupta cea mare. Indîrjit, curajos, el apără familia tovarășului mort, înfruntînd cu curaj mișeliile stăpînirii. Simion este și el muncitor în port. Mărunt de statură și slab, fire emotivă, vorbește aprins și i se umezesc ochii. Și el

așetaptă lupta finală de eliberare a clasei muncitoare, însă răbdarea sa este pe sfîrșite. Totuși luptă cu curaj și este alături de orice acțiune a tovarășilor săi".

Din răspunsurile și lucrările elevilor se vede că ei au sezisat deosebirea dintre cei doi muncitori, că admirația lor merge către Mihail, care așa cum spun ei e mai dîrz, mai neînfricat și are mai mult calm — ceea ce îl ajută să lupte mai bine. Elevii și-au dat seama că trăsăturile cele mai prețioase ale omului nou sînt curajul, stăpînirea de sine, atitudinea tovărășească față de frații lui de muncă și luptă comună, ura împotriva asupritorilor și convingerea în victoria cauzei poporului muncitor.

Studiind opere care prezintă viața grea și plină de suferință a poporului muncit și exploatat în trecut de burghezie și moșierime, în sufletul elevilor se naște ura împotriva regimurilor de exploatare de altădată și ei își dau mai bine seama de superioritatea regimului nostru de democrație populară, în care poporul e liber și stăpîn pe soarta lui.

Puterea educatoare a unor opere ca „Arendașul romîn" de I. L. Caragiale sau „Socoteala" de Al. Vlahuță se vădește mai ales, dacă profesorul știe să sublinieze, în analiza operei literare, mentalitatea și comportarea ticăloasă a exploatatorilor precum și strînsa legătură de interese care-i unește pe toți între ei.

Pentru a deștepta la copii ura împotriva apusului regim de exploatare nemiloasă a poporului muncitor, profesoara de limba romînă a clasei a VI-a B de la școala nr. 50, la lecția de analiză a personajelor negative și pozitive din schița „Arendașul romîn" și-a notat în plan: Elevii vor face — pe baza cunoașterii conținutului schiței — o povestire a faptelor fiecărui personaj negativ din care să reiasă clar motivele atitudinii sale. Dăm mai jos modelul pe care-l propune ea elevilor:

*Arendașul* s-a îmbogățit de pe urma jefuirii și înșelării țăranilor de pe moșie, pe care-i bătea, dacă încercau să-și apere drepturile. Arendașul are patru copii, pentru întreținerea cărora — la oraș și în străinătate — plătește cu bani grei furați din munca trudnică a țăranilor. Cu aceiași bani cumpără aprobarea reprezentanților statului burghezo-moșieresc pentru mișeliile sale, împrumutîndu-i și găzduindu-i.

Între arendaș și celelalte personaje negative există o strînsă legătură: toți sînt interesați să cîștige cît mai mult jefuind țara și poporul.

După acest model, elevii au folosit povestirea faptelor subprefectului, ale primarului, chiar ale prefectului — care nu apare direct, — aflate din schiță, pentru caracterizarea acestor unelte ale exploatării în regimul burghezo-moșieresc.

Aceste așa zise fișe biografice au ajutat profesoara să scoată în evidență măestria creării personajelor la Caragiale, deoarece elevii pot să remarce că fiecare personaj, chiar secundar, este viguros conturat și are o viață proprie.

Orientarea ideologică a elevilor, în deosebi la clasa a VII-a, este o problemă importantă și strîns legată de formarea adevăratului patriot, conștient de necesitatea luptei pentru construirea socialismului și care își dă seama de adevărații prieteni, precum și de dușmanii cauzei poporului.

Avînd în vedere aceste sarcini ale educației tineretului nostru, profesorii de limba romînă de la școala nr. 50 au folosit în acest scop analiza

operelor literare din manual, create după 23 August 1944 de marii noştri prozatori şi poeţi, după metoda realismului socialist.

Studiul romanului *Mitrea Cocor* al maestrului M. Sadoveanu, la clasele a VII-a A şi B, a dat prilejul dezvoltării dragostei copiilor pentru Uniunea Sovietică, marea noastră prietenă, eliberatoarea poporului nostru, care este pentru noi, ca şi pentru toate ţările de democraţie populară, o pildă vie a realizării unei vieţi noi şi fericite. In discuţia desfăşurată, pe baza întrebărilor din manual, elevii au scos în evidenţă transformarea petrecută în sufletul lui Mitrea Cocor după ce văzuse şi trăise viaţa nouă din U.R.S.S.

Elevul P. M. spune: „In U.R.S.S., Mitrea a văzut că muncitorii sînt înfrăţiţi cu ţăranii pe care-i conduc spre construirea în comun a unei vieţi fericite". In continuare, elevul spune: „De la Mitea Caraganov a învăţat Mitrea care sînt avantajele gospodăriei agricole colective; tot acesta i-a arătat cît de înaintate sînt colhozurile sovietice, ce viaţă civilizată duc colhoznicii — şi gîndurile lui Mitrea se duc spre satul lui — Malu — unde oamenii sînt legaţi de plugul străvechi, de bucăţelele de pămînt mărginite de răzoare".

Un alt elev explică cuvintele lui Mitrea: „Imi deşertai desagii de prostie şi dobîndii un dram de înţelepciune" astfel: „Mitrea Cocor, prizonier în U.R.S.S., a învăţat mai multe decît acasă, ca om *liber*. Acasă era ţinut în întuneric de regimul burghezo-moşieresc, în U.R.S.S. putuse să vadă cît de mult schimbă adevărata libertate viaţa oamenilor". Iar mai departe acelaşi elev spune: „Sorbind cu nesaţ învăţămintele prietenilor sovietici, el îşi făureşte un vis: eliberarea fraţilor săi înrobiţi de exploatare şi clădirea unei vieţi noi, fericite pentru cei ce muncesc".

Asemenea răspunsuri sînt dovada că studiul operei literare influenţează pozitiv asupra concepţiei morale a elevilor, că munca profesorului de literatură a găsit drumul cel bun.

Pentru a cultiva la elevi admiraţia pentru omul nou, educat de partid, care îşi jertfeşte chiar viaţa în lupta pentru construirea socialismului în patria noastră, a fost folosită lectura şi analiza baladei *Lazăr de la Rusca* de Dan Deşliu. Iată ce ne povesteşte profesoara de limba romînă de la clasa a VII-a A în legătură cu pregătirea şi desfăşurarea lecţiilor rezervate studierii acestei opere:

„Am vrut ca elevii mei să cunoască viaţa şi moartea eroică a ţăranului Lazăr Cernescu, pentru că exemplul lui de curaj şi de sacrificiu este într-adevăr minunat. Aceste calităţi se datoresc tăriei pe care partidul clasei muncitoare o sădeşte în inimile oamenilor muncii, dragostei şi devotamentului lor pentru viitorul fericit al patriei.

Am început lecţia povestind elevilor întîmplarea adevărată petrecută acum cîţiva ani într-unul din satele noastre. Le-am adus din colecţia ziarului „Scînteia" din 1949, numerele în care se relata, atît mîrşava faptă a asasinilor, cît şi desfăşurarea procesului la care a participat întreaga ţară — oamenii muncii de pretutindeni fiind alături de durerea familiei lui Lazăr şi clocotind de ură nemărginită împotriva asasinilor.

Le-am citit cîteva din scrisorile oamenilor muncii adresate judecătorilor, în care cereau pedeapsa necruţătoare pentru criminali. Apoi, mai înainte de a trece la lectura baladei, le-am spus elevilor că printre cei care asistau la proces au fost, pe lîngă ziarişti, şi doi dintre tinerii noştri scriitori cunoscuţi de ei din alte opere: D. Deşliu şi P. Dumitriu. Impresia pro-

fundă pe care au făcut-o asupra acestora fapta odioasă, durerea familiei celui omorît mișelește, precum și solidaritatea întregului popor muncitor în fața dușmanilor vieții și ai patriei noastre, au tradus-o fiecare — după înclinațiile lui artistice — unul într-o baladă, altul într-o nuvelă. Le-am recomandat cu această ocazie să citească ei singuri nuvela *Vînătoare de lupi* de P. Dumitriu.

S-a citit apoi balada *Lazăr de la Rusca* în clasă, iar pentru ora următoare, mi-am propus în planul meu de lecție să desfășor analiza literară, ținînd seamă de următorul punctaj:

a) tema baladei: lupta țărănimii muncitoare îndrumată de partid pentru crearea gospodăriilor agricole colective,

b) caracterizarea lui Lazăr

(desprinsă din acțiunea baladei):

1) înfățișarea și preocupările lui;

2) dorința de a înfăptui gospodăria agricolă colectivă în satul lui;

3) dragostea și atașamentul lui pentru cei nevoiași;

4) ura împotriva chiaburilor;

5) atitudinea demnă cînd este prins și chinuit de chiaburi;

6) credința în victoria luptei poporului muncitor, sădită de învățătura partidului în inima lui Lazăr.

Am cerut elevilor să desprindă sentimentul de ură trezit în sufletele tuturor oamenilor muncii de omorîrea mișelească a lui Lazăr și faptul că lupta dusă de Lazăr este continuată de întregul popor astăzi.

Concluzia a fost însăși ideea operei: încrederea țărănimii muncitoare în victoria luptei pentru socialism, întruchipată în figura luminoasă a lui Lazăr de la Rusca.

În felul acesta, am urmărit nu numai cunoașterea baladei, dar și dezvoltarea — la elevii mei — a sentimentelor de admirație pentru viața și moartea vitejească a lui Lazăr și ura împotriva dușmanilor regimului nostru de democrație populară. Majoritatea elevilor au știut să-mi ilustreze fiecare răspuns cu versuri învățate pe de rost și să facă comparații între eroul baladei lui D. Desliu și eroii baladelor populare, cunoscute din anii precedenți. Citind înafara clasei nuvela lui P. Dumitriu, ei au venit cu o serie de fapte care i-au ajutat la caracterizarea chiaburilor asasini, la înțelegerea mai profundă a problemelor pe care le pune lupta împotriva dușmanului de clasă la țară. Opera citită și analizată astfel a avut o puternică influență asupra elevilor. În lecțiile următoare, figura lui Lazăr le-a servit ca mijloc de comparație pentru caracterizarea altor eroi pozitivi. Elevii erau mîndri că fii[2] poporului nostru știu să lupte cu devotament și chiar să se jertfească pentru a asigura patriei un viitor fericit".

★

Ca o completare a activității desfășurate în clasă, la cercurile literare ale claselor a V-a, a VI-a și a VII-a s-au citit și s-au discutat alte opere literare, din care elevii au cunoscut fapte și figuri de eroi din trecutul patriei, exemple de dragoste de muncă și de atitudine tovărășească.

Activitatea în cadrul cercurilor literare a fost călăuzită la școala de 7 ani nr. 50 de același scop: educarea patriotismului și internaționalismului proletar. Încă de la începutul anului școlar, profesorii de limba română și-au propus ca activitatea în cercuri să se desfășoare în jurul următoarelor teme: la clasa a V-a tema prieteniei, a dragostei pentru colectiv; la clasa a VI-a — tema dragostei de muncă, a interesului pentru

carte, iar la clasele a VII-a tema a fost: figuri de eroi pozitivi în literatura noastră populară, clasică și contemporană.

Ținînd seama de tematica propusă, de vîrsta elevilor și în mod deosebit, de sarcinile educative ale oricărui fel de activitate, profesorii, împreună cu elevii responsabili ai cercurilor, au ales operele care urmau să fie citite și discutate în ședințele de cerc, au împărțit sarcinile pe elevi, în așa fel încît, fiecare membru să participe la activitatea în care erau încadrați, să contribuie la buna desfășurare a ședințelor.

La clasele a V-a și a VI-a au fost folosite la începutul anului școlar mai ales basmele, atît de potrivite vîrstei elevilor.

În basmele populare, în cele create de marii noștri scriitori I. Creangă și M. Eminescu, elevii găsesc exemple admirabile de dragoste de muncă, pilde de atitudine tovărășească, de victorii obținute datorită ajutorului pe care-l capătă Făt-Frumos de la tovarășii săi.

În discuția purtată în jurul basmului Harap Alb de I. Creangă, elevii clasei a V-a au arătat că el n-ar fi putut duce la bun sfîrșit sarcinile grele date de Spîn și n-ar fi putut învinge piedicile puse de Roș Împărat, dacă n-ar fi fost ajutat de cei 5 tovarăși ai săi. Un interes viu a stîrnit la aceste clase și discuția cărții lui P. Luscalov *Nufărul roșu*, unde elevii au întîlnit personaje atît de apropiate de vîrsta și preocupările lor, unde au putut vedea rolul activ al colectivului de școlari. La cercul claselor a VI-a, elevii au scos în evidență calitățile fetei celei harnice a moșneagului: cum a îngrijit ea fîntîna, grădina și cățelușa, fără să se gîndească la vreo răsplată, și s-au bucurat cu toții de pedepsirea fetei celei leneșe. La acest cerc, ședințele de discutare a unor fragmente, ca *Pasiunea pentru citit* de M. Gorki, au dezvoltat la copii un puternic interes pentru citit, pentru carte. Elevii au mărturisit că abia acum încep să înțeleagă mai bine cuvintele lui M. Gorki despre carte: „ea înaripează mintea și inima cu sentimentul dragostei față de lume și față de om". La ședințele cercului literar al claselor a VII-a, s-au discutat — între altele — balada populară *Corbea* și poemul lui V. Alecsandri *Dan, căpitan de plai*. Scopul urmărit era ca elevii să facă singuri caracterizarea eroilor principali, să scoată în evidență trăsăturile lor pozitive, să arate cum își manifestă aceste personaje dragostea lor de patrie, cum luptă ei împotriva dușmanilor poporului.

Participarea elevilor la activitatea cercurilor literare a fost deosebit de vie. Pe lîngă faptul că aranjarea sălii în care se țineau ședințele de cerc a stîrnit o adevărată întrecere între elevi, care s-au străduit să împodobească sala, să aranjeze cît mai fumos masa la care luau loc profesorul lor și responsabilul cercului, să facă desene, ilustrînd tema cărții discutate, sau panouri prezentînd scenele semnificative, toți elevii au participat la discuții. La clasele a V-a și a VI-a, profesorul a alcătuit în acest scop chestionare, care au fost afișate din timp la gazeta de perete — unii au venit cu completări din alte lecturi cu teme similare, alții s-au pregătit să citească expresiv sau să recite chiar anumite pasaje mai interesante din punct de vedere al conținutului sau al măestriei artistice. Această muncă i-a atașat mai mult de școală și le-a crescut dorința de a-și manifesta activ înclinările lor pentru literatură, pentru artă.

★

Chiar dacă educarea sentimentului patriotic, a trăsăturilor morale ale omului nou nu-și poate arăta roadele imediat, aceasta nu înseamnă că nu apar totuși în unele manifestări ale elevilor — germenii viitoarelor lor

calități — că nu întrezărim în munca de zi cu zi, datorită întregii activități educative a școlii, rezultate care ne îndreptățesc să avem încredere că au pornit pe calea cea bună.

La școala de 7 ani nr. 50 de băieți din Capitală, datorită preocupării permanente a conducerii școlii și a cadrelor didactice — în anul acesta ca și în anii școlari trecuți — de a educa la elevi sentimentul patriotismului socialist la toate disciplinele și în cadrul tuturor activităților elevilor din clasă și dinafara clasei, s-au putut constata o serie de acțiuni individuale și colective care indică la mulți elevi existența unei înalte conștiințe cetățenești în germene. Negreșit că la dezvoltarea unei atitudini conștiente față de muncă au contribuit și lecțiile de lectură literară, precum și justa îndrumare a lecturii elevilor înafara clasei.

In primul rînd, trebuie să subliniem, ca un fapt pozitiv, îmbunătățirea disciplinei, a situației la învățătură, a grijii pentru bunul obștesc, care a început să se manifeste încă din a doua jumătate a anului școlar la majoritatea elevilor școlii. În perioada ultimului pătrar și a examenelor, înfățișarea elevilor, a claselor, a curții și a grădinii din jurul școlii, oglindea noua atitudine pe care cei mai mulți dintre ei o aveau acum față de școală.

Clasele a VI-a A și B, care datorită unor acțiuni negative, au constituit multă vreme o preocupare serioasă a colectivului didactic, au reușit să fie, pînă la sfîrșitul anului școlar, ridicate simțitor. Profesoara de istorie ne-a mărturisit bucuria ei atunci cînd a constatat că elevii acestor clase, și mai ales cei din clasa a VI-a A, au început să manifeste un interes deosebit pentru studiul istoriei. Desigur că la acest succes au contribuit, pe lîngă munca sistematică și rodnică a profesoarei respective, și lecțile de lectură literară, în care elevii au cunoscut și au admirat pasiunea pentru istorie a lui N. Bălcescu și au căutat să-i urmeze exemplul.

In toate clasele, elevii fruntași la învățătură au socotit ca o datorie a lor să dea ajutor colegilor, a căror situație la învățătură era mai slabă. Astfel, elevul M. S. din clasa a VII-a A și-a luat angajamentul să se ocupe de elevul M. M. din aceeași clasă, l-a luat la el acasă ca să-și învețe lecțiile, să-și facă temele și să-l obișnuiască cu o muncă ordonată și sistematică. Elevul G. N. din clasa a VI-a B a ajutat pe trei din colegii săi la gnamatică și la matematică, silindu-se să-i deprindă să rezolve în mod independent exercițiile și problemele.

Profesorii diriginți au arătat în repetate rînduri ajutorul pe care unii elevi îl dau părinților, ocupîndu-se acasă de gospodărie și de frații mai mici.

Diriginta clasei a VI-a A, stînd de vorbă cu mama elevului I. I. din clasa ei, a aflat că acesta o ajută mult. Dimineața cînd este el acasă, dînsa pleacă liniștită la lucru : știe că are grijă de frații lui mai mici. Cît despre pregătirea lui pentru lecții, n-are nevoie să-l îndemne, ar sta toată ziua să citească, atît de mult îi place să învețe.

Acestea sînt cîteva manifestări ale noii atitudini față de muncă ale elevilor; în școală însă au mai apărut și alte aspecte ale preocupării copiilor de a participa după puterile lor la munca de folos obștesc.

Munca de folos obștesc este pentru ei un mijloc activ de verificare și de dezvoltare a sentimentului patriotic, sădit cu ajutorul predării diferitelor discipline, cu ajutorul lecturii în clasă și înafara clasei a operelor literare.

Făcînd legătură între învățătură și practica construcției socialiste, între școală și realitatea socială, munca de folos obștesc îi obișnuiește pe copii de mici să participe la munca creatoare a întregului popor.

Formele muncii de folos obștesc sînt variate. Dintre cele practicate de elevii școlii de 7 ani nr. 50 se remarcă îndeosebi activitatea de îmbogățire a materialului didactic, de înfrumusețare a școlii, precum și participarea la campania de deszăpezire, care în acest an a mobilizat întrega țară.

Mulți dintre elevii clselor V—VII au lucrat la materialul didactic necesar desfășurării orelor de clasă, a cercurilor de elevi etc. Astfel, elevul D. D. din clasa a V-a A a realizat o serie de planșe, hărți și scheme care au folosit la predarea științelor naturale, a geografiei și a gramaticii. Elevul H. D. din clasa a V-a B a făcut o hartă mare cu bogățiile minerale ale R.P.R., elevul V. M. din clasa a VII-a A a desenat două panouri pentru ședințele cercului literar al clasei sale (o scenă din balada *Corbea* și ultimul tablou din poemul *Dan, căpitan de plai);* iar elevul M. A. din clasa a VI-a A a realizat panourile pentru ședințele de cerc închinate dragostei de muncă (a fost ilustrată hărnicia fetei moșneagului în contrast cu lenea fetei babei). Prin munca lor, acești elevi și alții ca ei, și-au ajutat colegii, au contribuit la o mai bună desfășurare a lecțiilor și a ședințelor de cerc, simțind adevărata bucurie de a fi de folos altora. O acțiune deosebit de frumoasă a fost aceea întreprinsă de elevii clasei a VII-a B, care, terminînd cursurile la această școală, au avut ideea să organizeze o serbare și cu fondurile obținute să îmbunătățească laboratorul și biblioteca școlii, în care după ei vor veni să învețe alte serii de elevi.

De programul serbării și de toate pregătirile s-au ocupat ei singuri, cerînd doar sfatul și îndrumarea dirigintei și a profesorilor de limba română, de muzică și de educație fizică.

Din fondurile obținute în urma serbării s-au cumpărat pentru laborator materiale de experiențe, portrete ale oamenilor de știință cu care s-au împodobit pereții laboratorului, și s-au făcut chiar perdelițe pentru ferestre. Biblioteca școlii a fost îmbogățită cu 50 de volume de literatură și știință popularizată. Absolvenții clasei a VII-a B sînt mîndri că prin munca lor au putut fi de folos școlii care i-a crescut. Gestul lor a însemnat pentru colectivul didactic din această școală o garanție că munca începe să dea primele roade: educarea unor cetățeni conștienți de datoriile lor față de colectiv, iar pentru ceilalți elevi imboldul de a păstra și a dezvolta o tradiție care s-a creat, de a dori din ce în ce mai mult ca școala în care învață să se numere printre școlile fruntașe.

★

Materialul prezentat în articolul de față asupra muncii de educare a patriotismului socialist și a internaționalismului proletar la elevii claselor V—VII de la școala de 7 ani Nr. 50 de băieți din Capitală, nu constituie desigur un fenomen izolat în activitatea școlilor noastre. Din munca acestei școli, ca și din aceea a majorității școlilor de pe întinsul patriei noastre rezultă că noțiunea de patriotism, atitudinea conștientă a copilului față de îndatoririle sale de viitor cetățean al patriei socialiste, se formează în procesul instructiv-educativ, începînd chiar de la primul contact al copilului cu școala.

În noțiunile și reprezentările copiilor asupra patriei, asupra raporturilor care trebuie să existe între individ și colectivitate, se răsfrînge orientarea ideologico-politică a educației comuniste primite în școală.

Din constatările făcute, se vede că studiul oricărei discipline în școală, dacă are o justă orientare ideologică și își propune ca scop final nu simpla cunoaștere și însușire a noțiunilor predate, ci aplicarea în practică a celor învățate, contribuie puternic la educarea trăsăturilor morale ale omului nou, la educarea elevilor în spiritul patriotismului, la formarea atitudinii socialiste față de muncă.

Sarcina principală a învățătorilor și profesorilor este ca pe măsura îmbogățirii cunoștințelor elevilor să le formeze sentimente active de dragoste fierbinte pentru patrie, de interes pentru munca rodnică ce se desfășoară pe întinsul patriei noastre dragi.

# Cum am obținut promovarea întregii clase

*CONSTANȚA POPA*
*Învățătoare la școala elementară de 7 ani nr. 6 fete, București*

Sfîrșit de an școlar. Împreună cu celelalte eleve din școală, și elevele clasei I-a iau parte la serbarea de închidere a anului școlar. După terminarea programului artistic se comunică rezultatele la învățătură, obținute de fiecare clasă.

Cînd am apărut în fața elevelor, o liniște desăvîrșită a cuprins întreaga adunare. Fiecare copil aștepta cu emoție să anunț rezultatul elevelor de la clasa I-a; și eu eram emoționată și fericită în același timp, că și de data aceasta pot să mă mîndresc cu elevele mele: „Nici un repetent în clasa noastră!"

★

Retrăiam clipele petrecute cu un an în urmă, cînd mi-am luat rămas bun de la elevele care promovaseră clasa a IV-a cu același rezultat.

Îmi făcusem datoria față de ele și față de mine. De acum mă aștepta îndeplinirea altei sarcini: să obțin aceleași rezultate și cu viitorii elevi. De astă dată clasa mea avea să fie clasa I-a. În mintea mea se nășteau multe întrebări: copiii sînt mici, voi reuși oare? Ce metode va trebui să folosesc ca să deștept la ei interesul pentru învățătură? Cum va trebui să procedez pentru ca să-i fac să iubească și să respecte ordinea în clasă și în școală?

Îmi dădeam seama că experiența pe care o aveam nu era încă suficientă pentru a rezolva toate problemele ce mi se puneau, ținînd seama că munca la clasa I-a este una din cele mai grele.

Am început să citesc tot ce credeam că ar putea să mă ajute în munca mea de viitor. Studiind îndrumările metodice date de Minister, precum și diverse articole referitoare la munca învățătorilor noștri de la clasa I-a și a celor sovietici, am ajuns să-mi pot contura problemele de care trebuia să mă ocup în noul an școlar. De la început mi-a fost clar că de felul cum voi ști să pregătesc mai bine începutul anului școlar, va depinde întreaga mea muncă din timpul anului.

Trebuia mai întîi să fac cunoștință cu viitoarele mele eleve și cu familiile acestora.

Cu mult înainte de 1 septembrie am început să fac vizite în familiile copiilor cu care făcusem cunoștință numai din foaia de recensămînt. Cu

ocazia acestor vizite am urmărit să cunosc condițiile în care trăiește copilul și să discut cu părinții asupra colaborării care trebuie să existe între noi, pentru a face copilului o educație sănătoasă.

În urma fiecărei vizite mi-am notat într-un caiet special cîteva date în legătură cu cele constatate. De exemplu, ocupațiile copilului în familie, mediul familiar, părerea părinților despre școală etc.

Dîndu-mi seama că munca la clasa I-a e deosebit de grea și plină de răspundere, am căutat chiar din luna iulie să-mi pregătesc planul calendaristic după care urma să se desfășoare întreaga activitate în clasă. Pentru aceasta am studiat cu atenție programa școlară pentru clasa I-a, abecedarul și îndrumările metodice cu privire la abecedar, precum și manualul de limba romînă. După ce am alcătuit planul pe întregul an, am defalcat apoi materia pe primele două pătrare; mi-am însemnat într-un caiet aparte ce material didactic e necesar la fiecare temă și ce lucrări trebuie date pentru acasă. După această muncă de planificare a materiei am început să pregătesc materialul didactic necesar. O parte din materiale le-am luat de la învățătoarea care avusese cu un an înainte clasa I-a, altele le-am găsit în cabinetul pedagogic al școlii, iar ceea ce îmi lipsea am confecționat singură.

Era necesar să-mi procur materiale din literatura beletristică din care să-mi pot scoate povestioarele necesare atît în perioada preabecedară, cît și pentru predarea sunetelor și literelor din abecedar.

De mare folos în această problemă mi-a fost colecția revistei „Luminița", pe care am făcut-o încă cu doi ani înainte. Din conținutul revistelor am luat mici povestiri, pe unele le-am adaptat scopului anumitor lecții. Așa, de exemplu, pentru predarea sunetului *u* m-am folosit de povestea „Tînărul mecanic" din revista „Luminița"; de asemenea, la lecție am folosit și ilustrațiile din această revistă.

Am mai procurat — fie cumpărîndu-le, fie din biblioteca școlii — unele cărți cu povești apărute în Editura Tineretului. De exemplu, pentru predarea sunetului *a* am folosit povestirea „Cei trei ursuleți". Pentru predarea vocalelor *a, e, i, o, u,* am găsit un cîntec, „Toamna", pe care l-am învățat cu copiii chiar din primele zile de școală.

În general, am simțit lipsa cărților de literatură pentru școlarii mici, cărți de care aveam absolută nevoie, mai ales în perioada abecedară. Am căutat să umplu acest gol, adaptînd la nivelul școlarilor mici, povești pentru școlarii mai mari.

Tot pentru perioada abecedară aveam nevoie de „alfabetar" (o copertă de dosar în interiorul căreia se fac din pînză sau panglică mici buzunare pentru păstrarea fiecărei litere din alfabet și pentru formarea cuvintelor și propozițiilor). Cum eu singură nu puteam să confecționez 28 de „alfabetare", mi-am confecționat numai unul, pe care l-am prezentat părinților în ședința care a avut loc după prima săptămînă de școală, pentru ca și ei să mă ajute la confecționarea numărului de alfabetare de care aveam nevoie. Totodată am confecționat litere de dimensiuni mai mari, care îmi erau necesare pentru compunerea cuvintelor la tablă. De asemenea am confecționat 28 de lotouri pentru formarea de cuvinte și propoziții. Tot în acest scop am confecționat și jocul numit „Ordine".

Pentru predarea numerelor la aritmetică am căutat poze în revistele pentru copii. Astfel, pentru predarea numerelor 4, 5, 7 am folosit ilustrații colorate dintr-o revistă sovietică, care reprezintă grupuri de 4, 5, 7 mere,

caise, etc. Pentru lecția în care trebuia să predau noțiunea de „mulți", „puțini", am găsit în revista „Murzîlka" o altă ilustrație care înfățișa mai mulți copii la defilare și un grup de 2—3 copii care se jucau.

Din inventarul școlii lipsea mașina de socotit cu bile. Am procurat una de dimensiuni mai mici, însă nu puteam lucra destul de bine cu ea. Am confecționat, încă din timpul vacanței cu ajutorul unui tîmplar, o mașină de socotit cu bețișoare. Mașina se compune dintr-o cutie de lemn de circa 1 m lungime, 6 cm lățime și 6 cm înălțime și din bețișoare. Mașina are la un capăt, pe distanță de aproximativ 20 cm, 10 găurele în care intră cîte un bețișor în fiecare; pe restul cutiei sînt încă 9 găuri mai mari în care încape cîte un mănunchi de 10 bețișoare. Cu această mașină se poate preda foarte bine numerația de la 1 la 100.

Un ajutor prețios pentru mine a fost consfătuirile raionale din septembrie. Referatul, precum și discuțiile care au avut loc în secția învățătorilor care predau la clasa I-a, m-au ajutat să-mi lămuresc o serie de probleme ale muncii pe care urma să o încep peste cîteva zile. Am reușit, de asemenea, să-mi îmbunătățesc planul calendaristic pe care-l făcusem.

După toate acestea m-am putut considera pregătită pentru a începe munca cu elevele clasei I-a.

14 septembrie — e prima zi de școală. Elevele clasei I-a stau sfioase, prinse de mîna părinților sau a unui frate mai mare. Unele și-au adus cărți, cerneală, etc.

Această zi e de neuitat pentru fiecare copil. Chiar în această primă zi de școală începe să se formeze la copii o anumită atitudine față de școală și învățător, care adesea e hotărîtoare în obținerea succesului la învățătură. De aceea am pregătit cu multă grijă această zi.

Un ajutor prețios în pregătirea primei zile de școală l-am avut din partea elevelor din clasa a V-a, fostele mele eleve. Cu ele am confecționat două lozinci: una la intrarea în școală „Bine ați venit", iar alta în clasă „Bun venit elevelor de clasa I-a". Tot cu ajutorul lor am pavoazat frumos clasa, am împodobit-o cu flori și am pregătit cu ele cîteva cîntece și recitări, în vederea primei zile de școală cu elevele de la clasa I-a.

Pentru această zi am alcătuit un plan amănunțit de activitatea ce urma s-o desfășor după serbare, în care am prevăzut: în prima oră — familiarizarea copiilor cu școala, cu colegii, cu învățătorul și cu primele reguli de ordine în clasă; în ora a 2-a, am căutat să-mi dau seama — oarecum — de cunoștințele elevelor. În scopul acesta am organizat vizita fostelor mele eleve, acum eleve în clasa a V-a, în clasa noastră. O elevă a luat cuvîntul, le-a felicitat pe noile școlărițe și le-a vorbit despre mine, despre felul cum s-au purtat ele pînă au ajuns pioniere și eleve mari în clasa a V-a. După aceea, fiecare elevă mare s-a așezat în cîte o bancă cu elevele de clasa I-a. Apoi au cîntat cîntecele și au spus poeziile pe care le pregătisem. Cu această ocazie am îndemnat pe fiecare elevă mică să cînte sau să spună cîte o poezie. Unele se emoționau, altele nu. Așa de exemplu s-a întîmplat cu fetița E. M., care s-a oferit să spună și ea o poezie, dar cînd a ajuns în fața clasei, de emoție n-a mai spus nimic. Cu acest prilej mi-am făcut și unele notări în caietul meu de însemnări zilnice.

Din prima zi am căutat să impun elevelor seriozitate în muncă. Le-am așezat în bănci și le-am spus că nici o elevă nu-și poate schimba locul fără învoirea mea; la prima recreație le-am explicat că intrarea și ieșirea din

clasă trebuie să se facă în ordine. In curte le-am arătat locul unde se pot juca, de unde pot să bea apă, etc.

In ora următoare am continuat să verific cunoștințele și deprinderile cu care elevele au venit la școală. Cu ajutorul mașinii de socotit, al cuburilor, creioanelor, am reușit să văd ce număr de obiecte știu să denumească și dacă ele cunosc numerile în ordine. Am constatat care dintre ele știu să citească și să scrie cifre. Ca temă pentru acasă le-am spus să-și pregătească fiecare și să aducă la școală, cîte 10 beţișoare de aceeași mărime. De asemenea, am căutat să stabilesc în ce măsură elevele cunosc literele sau știu să citească.

Zi de zi elevele mele se obișnuiau tot mai mult cu școala, iar eu începeam să cunosc pe fiecare din ele din ce în ce mai bine.

Exigența mea față de fiecare elevă creștea treptat, preocupîndu-mă, în primul rînd, ca fiecare să învețe să citească și să scrie frumos și corect.

Și în acest an m-am străduit să mă conduc după aceleași principii care cu un an înainte m-au ajutat să obțin promovarea elevelor de clasa a IV-a.

Inafară de unele măsuri specifice muncii cu elevii clasei I-a, în general am pus accentul pe pregătirea temeinică a lecțiilor, pe antrenarea în muncă a fiecărei eleve, am controlat regulat atît temele cît și cunoștințele elevelor. De asemenea, am repetat sistematic cunoștințele predate, m-am ocupat de la început de fiecare elevă și am căutat să mențin o strînsă legătură cu părinții lor.

Prima condiție pentru reușita muncii o constituie pregătirea temeinică a lecțiilor. Voi arăta cîteva aspecte din pregătirea mea la unele lecții.

Chiar din primele săptămîni de școală m-am gîndit că ar fi bine să fac o lecție pe terenul experimental, cu scopul ca elevele mele, care în majoritate n-au fost niciodată în mediul sătesc, să facă cunoștință cu plantele și cu părțile din care se compune o plantă. De aceste cunoștințe aveam nevoie în tot cursul predării abecedarului și era necesar s-o fac acum, pentru că majoritatea acestor lecții se predau în perioada de iarnă.

Cu cîteva zile înainte de lecții m-am dus singură pe terenul experimental al școlii și am văzut plantele care au fost cultivate. Pe un răzor erau vreji de roșii, pe altul de ardei. Alte plante se uscaseră și din ele au rămas doar cîteva frunze pipernicite.

Etapa următoare a pregătirii lecției a fost alcătuirea planului. Aici am avut în vedere faptul că elevele mele mergeau pentru prima oară să facă o lecție înafară de clasă și m-am gîndit că ele vor considera că e o oră de joc. De aceea, în plan am pus mare accent pe organizarea lecției.

Lecția a decurs în condiții bune. Am scos cîteva plante și le-am împărțit elevelor. Fetițele au putut, pînă la urmă, să spună singure care este frunza, tulpina și fructul.

Cunoștințele căpătate cu ocazia acestei lecții pe terenul experimental mi-au fost apoi de un real folos aproape la fiecare lecție unde se vorbea de plante.

Pentru a asigura reușita unor lecții a fost necesar să pregătesc din timp elevele în vederea cunoștințelor pe care urmau să le capete. In acest sens am procedat și la pregătirea temei „Orașul"; am studiat în amănunt lecțiile din tema „Orașul", precizîndu-mi toate elementele ce trebuiau predate neapărat la lecții. La începutul vacanței de primăvară, cu două

săptămîni înainte de predarea temei, am organizat o plimbare cu elevele în centrul orașului. Am arătat elevelor universitatea, poșta centrală, C.E.C.-ul, palatul telefoanelor. Ajungînd pe bulevardul „N. Bălcescu" le-am atras atenția asupra tramvaielor, autobuzelor, asupra accidentelor ce se pot produce dacă nu respectăm regulile de circulație.

Dacă pentru tema „Orașul" mi-a fost ușor să fac pregătirea în felul acesta, avînd avantajul că sîntem chiar în orașul București, nu tot atît de ușor mi-a fost să pregătesc lecția „Drumul de acasă spre școală și înapoi". Aici întîlneam noțiuni noi ca: uliță, vale, pîrîu, pe care nu le cunoșteau elevele.

Înainte de lecție am stat de vorbă cu cîteva eleve care au venit de la sat sau au fost cu părinții la țară un timp mai îndelungat. În așa fel am dus discuțiile încît am aflat că ele cunoșteau și puteau să spună ce este o *vale*, un *pîrîu* etc. Pe de altă parte am pregătit două planșe; una reprezintă un cămin cultural dintr-un sat, în fața căruia este o horă țărănească. Planșa am mărit-o după o ilustrație din abecedar. A doua planșă am găsit-o în cabinetul pedagogic al școlii și reprezintă primăvara în sat.

Se înțelege că toate aceste elemente m-au ajutat să pot da și celorlalte eleve, care au trăit numai în oraș, cunoștințe temeinice despre sat.

Pentru capitolul cu tema „Primăvara", pe care trebuia să-l predau cu începere de la 17 martie, îmi trebuiau ramuri verzi, cu muguri și frunzulițe. Încă de la 5 martie, împreună cu copiii, am luat ramuri de liliac și de salcie și le-am pus în apă, în clasă, așa că la 17 martie am putut da elevelor noțiunile de muguri și frunzulițe, pe baza observațiilor făcute de ele în clasă.

Pregătirea temeinică a lecțiilor și procurarea materialului didactic necesar, cît mai variat, m-au ajutat totdeauna să obțin rezultate bune.

Am reușit să mențin atenția tuturor elevelor și să le antrenez pe toate în muncă. Totodată am avut grijă ca întrebările mele să se adreseze tuturor elevelor, pentru ca fiecare să se pregătească pentru răspuns. La începutul anului la întrebări mai ușoare puneam să răspundă de obicei elevele mai slabe; treptat le-am cerut și acestora răspunsuri care necesitau o judecată mai grea. Către sfîrșitul anului am ajuns să pot căpăta răspunsuri mulțumitoare dela toate elevele mele.

Cînd ascult o lecție curentă și cînd explic o lecție nouă, lucrez cu toată clasa.

Pentru a asigura temeinicia cunoștințelor, fac un control regulat al cunoștințelor elevelor și al temelor pentru acasă.

Controlul temelor îl fac zilnic. În timpul orelor văd dacă elevele și-au scris tema și fac unele observații. Deoarece fiecare elevă are două rînduri de caiete, am posibilitatea să controlez zilnic, acasă, temele; în ziua imediat următoare, la începutul orei, le comunic observațiile mele. Se întîmpla uneori ca 2—3 fetițe să nu-și facă temele; pe acestea le opream după orele de curs și împreună cu mine își făceau și ele temele.

În ceea ce privește controlul oral al cunoștințelor, în fiecare zi ascultam majoritatea elevelor, fie unele la început, cînd verificam cunoștințele însușite din lecția precedentă, fie în cadrul fixării cunoștințelor din lecția nouă. Cînd am început să rezolvăm probleme mai grele de aritmetică, controlul temelor avute acasă îl făceam oral cu toate elevele, iar rezolvarea problemelor noi, în clasă, numai cu cîteva eleve pe care nu

le alegeam la întîmplare, ci mi le fixam dinainte, atunci cînd îmi alcătuiam planul de lecție.

Nu m-am mărginit numai la controlul curent al cunoștințelor însușite la fiecare lecție în parte, ci am căutat să fac și lecții de sinteză pe anumite teme. Repetarea celor învățate am făcut-o pe baza unui plan special, la sfîrșit de capitol, la sfîrșitul fiecărui pătrar și la sfîrșitul anului în perioada de recapitulare finală a materiei. De asemenea, am făcut repetarea cunoștințelor căpătate în lecțiile anterioare, ori de cîte ori am găsit ocazia, în cadrul predării sau fixării cunoștințelor la o lecție nouă. De exemplu pentru repetarea cunoștințelor din capitolul „Animalele domestice și sălbatice" din cartea de citire, am pornit de la ultima lecție a capitolului *Lupul,* care era lecția de zi. Din discuțiile despre lup, în care s-a arătat în ce anotimp lupul este mai primejdios și de ce este socotit animal sălbatic, am pus întrebarea: „În pădure numai lupul trăiește?" Elevele au vorbit pe rînd și despre celelalte animale sălbatice învățate cu ocazia lecțiilor din acest capitol, și anume: vulpe, urs, veveriță, iepure, cerb, căprioară; au arătat înfățișarea fiecăruia și felul lor de viață. In urma acestor discuții am căutat ca elevele să tragă singure concluzia de ce se numesc animale sălbatice și deosebirea dintre ele și animalele ce se găsesc pe lîngă casa omului: cîinele, pisica, vaca, oaia, calul, porcul, capra.

De asemenea, la rezultatele bune obținute cu întreaga clasă a contribuit și faptul că de la începutul anului școlar mi-am pus sarcina ca nici un elev să nu rămînă în urmă la învățătură.

In caietul meu personal mi-am notat în mod regulat rezultatele pozitive sau anumite lipsuri observate la fiecare elevă atît în ceea ce privește cunoștințele, cît și anumite elemente de conduită. Cu toate că formularea, precum și scrierea celor observate în caiet îmi răpeau uneori mult timp, am continuat să-mi fac zilnic aceste însemnări deoarece constituiau un material prețios, pe baza căruia puteam găsi mijloacele necesare pentru înlăturarea greutăților ivite în munca la clasă.

Iată ce am notat în ziua de 3 noiembrie despre o elevă:

«Eleva M. S. continuă să fie cea mai retrasă din clasă, vorbește puțin și adesea vine cu temele nescrise sau scrise neglijent. Azi i-am controlat tema pe care a avut-o de scris acasă. Tema era scrisă numai pe jumătate și cu greșeli. Am întrebat-o de ce nu dă mai multă atenție temelor. Ea mi-a răspuns: „Nu m-a lăsat Ionel să scriu, nu e cuminte." (Ionel e fratele ei mai mic)».

In continuare mi-am notat: „Trebuie să iau imediat legătura cu familia pentru a asigura elevei timpul și liniștea necesară pentru executarea temelor".

La aceeași elevă, peste două luni de zile am notat: „Ajutorul cerut părinților pentru organizarea muncii de acasă a elevei M. S. s-a dovedit eficace."

In cazuri de boală — bineînțeles cînd starea elevei bolnave permitea aceasta — luam imediat legătura cu familia elevei și zilnic sau la două zile, mergeam să pregătesc cu ea temele predate la clasă.

Un caz greu l-am avut cu eleva A. C., care s-a îmbolnăvit de hepatită infecțioasă și a fost nevoită să stea 45 de zile în casă. Boala era molipsitoare, deci nu putea fi ajutată de celelalte eleve. Am vizitat-o acasă și i-am organizat zilnic programul de învățare. La cîteva zile mergeam

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

să văd în ce stadiu se află fetița, atît cu boala, cît și cu învățătura. Am reușit în felul acesta ca eleva A. C., să se integreze, după cele 45 zile de absență, în programul clasei, fără nici o dificultate.

In cazuri ușoare de boală, am organizat, ca și în cazul amintit, ajutorarea copilului prin părinți. Aveam grijă să îndrumez pe părinți asupra metodelor ce trebuiau să le întrebuințeze cu eleva.

Am avut un caz cînd o elevă rămînea în urmă, cu toate că frecventa regulat cursurile. Personal am organizat cu ea, în orele de după amiază, meditație la lecțiile mai grele. Eleva avea o deficiență în vorbire, nu putea pronunța cu ușurință anumite cuvinte care cuprindeau laolaltă mai multe consoane. Datorită faptului că fetița locuia la un cămin, am luat legătură cu învățătoarea de acolo ca să organizeze zilnic cu ea exerciții de citire cu voce tare a lecțiilor de limba romînă. De asemenea, am dat-o și în grja unei eleve din clasa a IV-a, care locuia împreună cu ea la cămin Aceasta îi atrăgea atenția să-și facă temele, să-și îngrijească îmbrăcămintea etc. In urma acestor eforturi comune am reușit să aduc și pe această elevă la nivelul general al clasei.

In cele cîteva exemple m-am referit și la ajutorul pe care l-am avut din partea familiilor elevelor pentru succesul deplin la învățătură. Desigur că singură, cu toate sforțările mele, n-aș fi putut ajunge la acest rezultat.

Inafară de vizitele ce le-am făcut părinților după un plan stabilit sau oridecîte ori era nevoie, am avut un contact permanent cu aceștia prin ședințele lunare.

După prima săptămînă de școală am ținut o ședință cu părinții elevelor, cu scopul de a le arăta punctul de vedere al școlii în problemele de educație. In această ședință am făcut recomandări asupra regimului zilnic al elevelor și asupra metodelor pe care trebuie să le folosească. Majoritatea părinților m-au înțeles pe deplin și, într-adevăr, au devenit cei mai apropiați colaboratori ai mei.

Ar fi greșit să se creadă că în activitatea mea la clasă nu am avut unele insuccese, datorită unor lipsuri și chiar greșeli, dar totdeauna am căutat să găsesc noi metode de muncă, pentru a putea îndeplini datoria de onoare ce revine învățătorului, de a educa un om nou, cît mai folositor societății.

# Dezvoltarea priceperilor şi a deprinderilor la elevi în cursul studierii botanicii [1]

## (clasa V-a)

*A. P. MEDOVAIA*
*Candidat în ştiinţe pedagogice*

Directivele Congresului al XIX-lea al P.C.U.S. au ridicat problema învăţămîntului politehnic şi a pregătirii pentru activitatea practică a elevilor şcolii medii.

Cerinţele faţă de calitatea predării unei serii întregi de discipline, printre care şi botanica, au crescut considerabil, întrucît cunoştinţele politehnice precum şi priceperile, deprinderile practice legate de ele, elevii le capătă în şcoală în cadrul însuşirii conştiente şi temeinice a bazelor ştiinţei în şcoală. Este evident, că studierea bazelor ştiinţelor trebuie făcută în aşa fel, încît în procesul însuşirii cunoştinţelor, pe lîngă formarea unei concepţii juste despre lume, la elevi, să se realizeze şi dezvoltarea multilaterală a forţelor intelectuale şi fizice, precum şi înarmarea lor cu anumite priceperi şi deprinderi necesare viitoarei lor activităţi practice.

In momentul de faţă studierea botanicii în şcoală este insuficient legată de înţelegerea de către elevi a bazelor biologice a producţiei agricole, de priceperea de a vedea în diferitele metode agrotehnice aplicarea legilor creşterii şi dezvoltării plantelor. Problema aceasta nu poate fi rezolvată decît în procesul de învăţămînt în condiţiile unei strînse legături a teoriei cu practica.

Unii profesori consideră că priceperile şi deprinderile constituie doar partea aplicativă a cunoştinţelor botanice, că procesul însuşirii lor nu este legat direct de practică. Acest punct de vedere este foarte greşit. Dacă este vorba nu de cunoştinţe formale, ci de cunoştinţe conştiente, temeinice, legate de viaţă, atunci însuşirea lor nu are sens fără practică, în procesul căreia se dezvoltă şi priceperile şi deprinderile corespunzătoare. Cunoştinţele includ cunoaşterea faptelor, dobîndirea pe baza lor a unor concluzii, noţiuni, idei conducătoare ale cursului şi în sfîrşit, priceperea de a folosi în practică cunoştinţele dobîndite. De aceea, dezvoltarea priceperilor şi a deprinderilor trebuie să fie privită în strînsă

[1] Traducere din „Estestvoznanie v şcole", nr. 2/954.

*Priceperile și deprinderile pe care și le formează elevii clasei a V-a*

| Priceperi și deprinderi de importanță instructivă | Priceperi și deprinderi de importanță practică, care se transformă în priceperi și deprinderi politehnice | Priceper politehnice |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| 1. Deprinderi elementare de folosire a aparatelor, instrumentelor, a utilajului din laborator.<br>2. Priceperea de a face experiențe simple :<br>*a)* a efectua experiențe ;<br>*b)* a face observații sistematice ;<br>*c)* a trage concluzii generale.<br>3. Priceperea și deprinderea de fixarea materialului studiat prin alcătuirea de ierbare, de colecții, prin executarea schemelor și desenelor schematice. | 1. Priceperea de a deosebi plantele după caracterul structurii organelor lor.<br>2. Deprinderi de îngrijirea plantelor de cameră :<br>*a)* pregătirea solului și transplantarea plantei ;<br>*b)* îngrășarea suplimentară ;<br>*c)* stropitul ;<br>*d)* îngrijirea frunzelor.<br>3. Priceperea de a înmulți plantele prin sămînță și pe cale vegetativă.<br>4. Priceperea de a efectua :<br>*a)* polenizarea artificială ;<br>*b)* altoire ;<br>*c)* ciupitul tulpinii și rădăcinii. | 1. Priceperea de a deosebi cele mai importante culturi agricole.<br>2. Priceperea de a crește unele culturi agricole prin<br>*a)* prelucrarea justă a solului ;<br>*b)* îngrășarea solului, îngrășarea suplimentară a solului, prășit ;<br>*c)* udarea, afînarea solului ;<br>*d)* lupta cu dăunătorii plantelor agricole.<br>3. Priceperea de a efectua însămînțarea, plantarea ; priceperea de a înmulți vegetativ fragi (căpșuni) coacăze și alte plante.<br>4. Priceperea de a dirija creșterea și dezvoltarea plantelor prin :<br>*a)* încrucișare ;<br>*b)* altoirea pomilor fructiferi ;<br>*c)* dirijarea creșterii rădăcinii și a tulpinii prin ciupit, copilit, formarea coroanei. |

legătură cu însușirea întregului sistem de cunoștințe botanice predate în școală.

*Grupele de priceperi și deprinderi.* Priceperile și deprinderile pe care le capătă elevii în cursul studierii bazelor botanicii sînt :

1. priceperi și deprinderi comune pentru toate obiectele de învățămînt, ca de exemplu: priceperea de a observa, a clasifica, a trage concluzii pe baza faptelor; deprinderea exprimării orale și scrise, priceperea de a lucra cu cartea etc.;

2. priceperi și deprinderi caracteristice botanicii, ca obiect de învățămînt.

In cele ce urmează, ne vom ocupa de priceperile și deprinderile din grupa a doua.

Printre priceperile și deprinderile botanice cu caracter practic, se pot deosebi:

1) priceperi și deprinderi de importanță instructivă;

2) priceperi și deprinderi de importanță practică (necesare practicii agricole) și care se pot transforma în priceperi și deprinderi politehnice;

3) priceperi politehnice.

Priceperile şi deprinderile de bază pe care trebuie să le stăpînească elevii clasei a V-a prin studierea botanicii sînt expuse în tabelul de la pag. 103.

Din tabelul dat, se vede că multe priceperi şi deprinderi pe care le capătă elevii în perioada de iarnă la studiul botanicii, constituie o pregătire în vederea însuşirii priceperilor politehnice în legătură cu lucrările de vară pe terenul experimental al şcolii, sau în producţia agricolă.

*Căile de formare a priceperilor şi a deprinderilor.* Înainte de a vorbi despre căile de formare a priceperilor şi a deprinderilor, este necesar să precizăm conţinutul acestor termeni şi să arătăm procesele pe baza cărora ele se formează.

Prin pricepere trebuie înţeleasă posibilitatea îndeplinirii unor anumite acţiuni în urma însuşirii cunoştinţelor şi experienţei elementare.

Cunoştinţele corespunzătoare sînt necesare fundamentării teoretice a acţiunilor pe care le îndeplinim. Datorită lor acţiunile (din punct de vedere al succesiunii, sau urmărite ca etape ale lucrării) devin conştiente.

Experienţa elementară constituie acel element necesar, care dacă a fost dobîndit face ca elevii să capete reprezentări concrete despre un anumit fel de muncă.

Practica confirmă că în formarea acestor reprezentări, pe lîngă munca proprie, un rol important îl are şi perceperea acţiunii altora (demonstrarea).

Deprinderea poate fi considerată ca priceperea obţinută pe baza exerciţiilor practice repetate pentru a îndeplini cu repeziciune şi precizie anumite acţiuni.

Automatizarea acţiunilor — caracteristică formării deprinderilor — eliberează conştiinţa de controlul permanent al acţiunilor în procesul îndeplinirii lor. In procesul formării deprinderilor, conştiinţa este îndreptată şi mai mult asupra perfecţionării procedeelor de muncă şi asupra măririi eficacităţii ei.

Pornind de la înţelegerea materialistă a bazei fiziologice a proceselor nervoase, care au loc în procesul de învăţămînt, trebuie să recunoaştem că formarea priceperilor şi a deprinderilor se prezintă ca un proces de formare pe scoarţa cerebrală a unor legături temporare noi, a primului cu cel de-al doilea sistem de semnalizare. Subliniind esenţa dialectică a legăturii nervoase temporare în care psihicul şi fiziologicul sînt nedespărţite, I. P. Pavlov a scris: „Aşa dar, legătura nervoasă temporară este cel mai universal fenomen fiziologic în lumea animală şi în noi înşine. Dar totodată, ea este şi un fenomen psihic — ceea ce psihologii numesc asociaţie — bazat pe legătura dintre diferite acţiuni, impresii sau litere, cuvinte şi judecăţi" [1].

Arătînd posibilitatea de a provoca excitaţia regiunii motrice a scoarţei prin alţi analizatori, I. P. Pavlov a scris: „...celulele chinestezice ale scoarţei pot fi în legătură, şi într-adevăr sînt în legătură, cu toate celulele scoarţei care reprezintă nu numai influenţele exterioare, dar şi toate procesele interne posibile ale organismului. Aceasta constituie baza fiziologică pentru aşa numitele acţiuni involuntare..." [2].

---

[1] *I. P. Pavlov:* Experienţa a douăzeci de ani de studiere obiectivă a activităţii nervoase a animalelor. Maghiz 1951, pag. 451 (în l. rusă).

[2] *Idem,* pag. 445.

In procesul însușirii priceperilor și deprinderilor apariția legăturilor temporare, închiderea circuitului pe scoarța cerebrală se realizează sub influența anumitor metode de învățămînt.

In clasa a V-a, avînd de a face cu un volum limitat de reprezentări concrete în domeniul științelor naturale, cu o mai mare capacitate a elevilor pentru formele concrete de gîndire, o importanță deosebită o au pe lîngă vorbirea profesorului, metodele intuitive de predare, care sprijină formarea legăturilor temporare complexe al celui de-al doilea sistem de semnalizare pe legăturile temporare ale primului sistem de semnalizare.

Prin urmare, la formarea priceperilor și deprinderilor contribuie și explicația profesorului (cuvîntul) dar și perceperea nemijlocită a obiectelor de către elevi prin organele de simț și analizatorii mușchilor, legați de îndeplinirea lucrărilor practice.

In cursul cercetării problemelor arătate ne-am interesat cum profesorii fruntași din orașul Leningrad formează la elevi priceperile și deprinderile practice. Descriem pe scurt conținutul unei lecții, în cadrul căreia elevii au îndeplinit independent lucrarea practică „Butășirea" la tema „Inmulțirea plantelor".

Profesorul a început lecția cu o conversație despre ceea ce știau deja elevii în legătură cu înmulțirea vegetativă a plantelor. Astfel, ei au enumerat organele vegetative, au dat exemple concrete de înmulțire vegetativă a plantelor sălbatice și de cultură și au vorbit despre o serie de experiențe executate de ei pe terenul experimental al școlii.

Mai departe, profesorul a trecut la pregătirea teoretică a temei practice respective. Această pregătire teoretică poate fi privită ca o primă etapă a formării priceperilor la elevi. Profesorul a explicat mărimea și felul cum trebuie tăiat butașul, pregătirea acestuia pentru plantat și cum trebuie să se facă plantarea, între altele, tinzînd să obțină înțelegerea clară de către elevi a bazelor științifice a acțiunilor îndeplinite, profesorul a explicat de ce este necesar ca anumite procedee să fie aplicate într-un anumit fel.

Profesorul le-a atras atenția și le-a stimulat interesul arătînd scopul pentru care se făcea lucrarea respectivă. Fiecare elev și-a luat angajamentul să crească un butaș pe care să-l aducă apoi la școală, contribuind astfel la înfrumusețarea școlii. In felul acesta elevii au fost pregătiți pentru îndeplinirea conștientă a lucrării practice.

După aceasta, profesorul a arătat cum trebuie îndeplinită fiecare acțiune: „Iată, eu tai butașul", spune el, și prin conversație lămurește de ce este necesar să se taie întocmai așa. Cînd toate operațiile de butășire au fost demonstrate, ca să se convingă în ce măsură elevii și-au însușit just ordinea acțiunilor și efectuarea lor, profesorul propune unuia dintre elevi să lucreze singur. După aceea toți elevii clasei încep lucrarea practică.

Credem că asemenea organizare a lucrării practice corespunde bazelor științifice ale formării priceperilor și deprinderilor la elevi.

Care sînt rezultatele lucrării practice urmărite? In urma controlului efectuat, a rezultat că din 38 elevi, 5 elevi nu au tăiat bine butașul, 9 elevi nu au îndepărtat frunzele, 12 nu au plantat bine. Aceste fapte arată că numai pregătirea pentru efectuarea conștientă a lucrării, nu

garantează că toți elevii vor îndeplini de prima dată absolut just lucrarea. După cum se vede, pentru a obține efectuarea exactă, fără greșeli, a anumitor lucrări, de către toți elevii, sînt necesare exerciții repetate.

Ca să formăm la elevi, în procesul predării botanicii, un șir de priceperi și deprinderi, studierea materialului teoretic trebuie să fie neapărat legată de lucrări practice în clasă, la colțul naturii vii (în școală și acasă), pe terenul experimental al școlii și în producția agricolă. Relativ la aceasta, se pot arăta următoarele forme de bază ale muncii instructive, care asigură formarea priceperilor și deprinderilor practice la elevi: 1. lucrări de laborator la lecții; 2. lucrări pe teme la colțul naturii vii (efectuarea experiențelor cu termen mai îndelungat în școală și acasă) și efectuarea temelor pentru primăvară și vară, legate de executarea experiențelor pe terenul experimental al școlii.

*Lucrările de laborator* reprezintă prima etapă de formare a priceperilor și deprinderilor practice. De aceea, rezolvarea sarcinilor învățămîntului politehnic și sarcina imediată de pregătire a elevilor pentru activitatea practică, trebuie să înceapă cu îndeplinirea tuturor lucrărilor de laborator prevăzute în programă.

Avantajul mare al lucrărilor de laborator constă în aceea că toți elevii participă la efectuarea lucrărilor ce se desfășoară sub îndrumarea nemijlocită a profesorului.

Lucrările de laborator sînt necesare pentru înțelegerea bazelor științifice a acelor procedee aplicate la creșterea culturilor în agricultură, de exemplu, lucrările legate de studierea compoziției și proprietăților solului, cunoașterea diferitelor procedee de altoire, butășire, determinarea puterii de germinare etc.

Lucrările de laborator la cursul de botanică din clasa a V-a diferă atît în ceea ce privește conținutul cît și în ceea ce privește metodica efectuării lor, de aceea, ele dezvoltă diferite priceperi și deprinderi. Majoritatea lucrărilor de laborator au un caracter morfologic. In cadrul acestor lucrări, elevii fac cunoștință cu structura semințelor, a rădăcinilor, a frunzelor, a tulpinilor, a florilor și a fructelor.

Intr-o mai mică măsură se fac și lucrări de laborator care tratează despre ecologia plantelor. Ca exemplu, se poate arăta lucrarea de determinare a vîrstei și condițiilor de viață a plantei în diferiți ani, prin secționarea tulpinii arborilor, studierea sistemului de rădăcini a acelorași specii de plante, dar care au crescut în diferite soluri.

Și prima și cea de a doua formă a lucrărilor de laborator formează priceperea de a identifica plantele după forma organelor.

Programa prevede de asemenea lucrări de laborator cu caracter anatomic și fiziologic. Lucrările de laborator cu caracter anatomic se fac prin folosirea lupei și a microscopului ceea ce dezvoltă la elevi priceperea de a folosi aceste aparate, de a pregăti unele preparate microscopice simple. Lucrările cu caracter fiziologic sînt cele mai complicate, deoarece ele sînt legate de executarea experiențelor și a observațiilor care fac cunoscut elevilor fenomenele din viața plantelor (de exemplu, lucrările de studierea compoziției semințelor, pătrunderea soluțiilor în rădăcină, determinarea amidonului format în frunze, polenizarea artificială etc.). Prin efectuarea lucrărilor cu caracter fiziologic, elevii învață să facă experiențe, dobîndesc deprinderea de a folosi aparatele din laborator.

In practica predării, formele lucrărilor de laborator arătate sînt legate unele de altele şi se repetă aproape cu fiecare temă, ceea ce dă posibilitatea consolidării şi dezvoltării priceperilor şi deprinderilor. Lucrările de laborator necesită fixarea elementelor de bază, ceea ce obligă elevii să deseneze, să facă colecţii etc. Deoarece lucrările de laborator sînt de obicei de scurtă durată, elevii nu au posibilitatea să urmărească dezvoltarea proceselor vitale şi schimbările exterioare care se petrec la plante. Acest fapt arată necesitatea ca elevii să facă experienţe şi observaţii un timp mai îndelungat în mod independent, la colţul naturii vii (în şcoală sau acasă) şi în procesul îndeplinirii temelor pentru vară.

Lucrările pe teme, efectuate la colţul naturii vii, nu sînt mai puţin preţioase pentru dezvoltarea priceperilor şi deprinderilor, ca lucrările de laborator. In cadrul lucrărilor de laborator, elevii îşi însuşesc corect procedeele de muncă, iar temele efectuate la colţul naturii vii îi învaţă să rezolve probleme practice în mod independent; prin aceasta, priceperile şi deprinderile dobîndite în clasă nu numai că se întăresc dar se şi adîncesc. In cursul efectuării lucrărilor la colţul naturii vii, elevii dau adesea dovadă de spirit creator atît în îndeplinirea unor acţiuni cît şi în executarea în întregime a experienţei. Un asemenea sistem de lucrări independente s-a dovedit a fi rodnic în activitatea celor mai buni profesori din Leningrad (G. M. Makarova, A. I. Ciurina, A. A. Potapovici, A. A. Palina etc.).

Experienţele mai complicate şi de o durată mai lungă pot fi făcute de către elevi în condiţiile cabinetului biologic al şcolii, folosind aparate speciale sau camera de lumină, camera umedă, diferite aparate etc. sau controlul nemijlocit al profesorului. In asemenea cazuri, se formează la elevi priceperi şi deprinderi mai complicate.

Vom arăta pe scurt importanţa lucrărilor pe care elevii le fac după indicaţiile profesorului, în perioada de primăvară şi vară. Aceste lucrări pot fi foarte variate. In momentul de faţă în multe şcoli unor asemenea teme ca strîngerea frunzelor, colecţionarea florilor etc., nu li se acordă o importanţă de cunoaştere. Adesea, elevii strîng şi colecţionează plante şi alte materiale din natură numai de dragul de a strînge material variat şi cît mai mult. Indeplinirea temelor de vară trebuie oarecum să încheie munca instructivă, să dea posibilitatea de a fixa şi a lărgi cunoştinţele de a perfecţiona priceperile şi deprinderile existente şi să formeze altele noi.

Lucrările pe terenul experimental, unde se fac observaţii şi experienţe asupra dezvoltării plantelor, unde se face îngrijirea lor în condiţii naturale şi în condiţii experimentale, constituie cea mai bună practică instructivă în perioada de primăvară şi vară. Dacă lucrările pe teren sînt organizate just şi în cultivarea plantelor se folosesc procedeele cele mai noi ale agrotehnicii, atunci priceperile şi deprinderile dobîndite prin aceasta capătă un caracter politehnic.

Mulţi profesori, în procesul studierii consecvente a programei de botanică, aleg acele experienţe care trebuie aplicate pe terenul experimental. Aceste experienţe sînt încredinţate grupelor de elevi sau unor elevi în mod individual. Elevii, primind o anumită temă, fac treptat cunoştinţă cu literatura ştiinţifică de popularizare, corespunzătoare şi cu experienţele analoage efectuate în anii anteriori. Pînă în primăvară, fac planul experienţei, precizează unele detalii, pregătesc seminţele şi alte

materiale necesare. Această muncă de pregătire dezvoltă la elevi priceperi şi deprinderi practice preţioase.

Pentru experienţele din tematica clasei a V-a este bine să se folosească acele plante de cultură care vor fi studiate în clasa a VI-a; asemenea experienţe, ca determinarea influenţei umidităţii asupra dezvoltării plantei, se fac cu diferite plante de cultură. In procesul îndeplinirii lucrărilor organizate, elevii se conving că cerinţele de umiditate, lumină, căldură şi alte condiţii de viaţă la diferite plante nu sînt la fel, că cerinţele se schimbă pe măsura dezvoltării plantelor ş.a.m.d. Cunoaşterea acestor fapte pregăteşte studierea botanicii în clasa a VI-a unde elevii, începînd cu prima temă, fac cunoştinţă cu diferitele procedee agrotehnice ale plantelor de cultură, condiţionate de particularităţile biologice ale acestora.

Lucrările de vară, nu numai că îmbogăţesc cunoştinţele elevilor cu fapte şi concluzii noi, dar şi consolidează priceperea de a îngriji plantele în procesul cultivării lor în condiţii naturale. Se înţelege, că scopul propus va fi atins numai în cazul cînd elevii, efectuînd experienţe pe teren, fac exerciţii de a realiza independent întregul complex de procedee legat de cunoaşterea anumitor culturi. In cazul acesta este necesar să se specifice elevilor că îndeplinirea tuturor etapelor lucrării trebuie să se facă cu cea mai mare exactitate, că observarea şi fixarea lor trebuie să se facă sistematic, ţinîndu-se seama de toate condiţiile, iar la sfîrşitul muncii să se tragă concluziile. Respectarea acestor cerinţe face posibilă dezvoltarea multor deprinderi de o mare importanţă instructivă şi practică

Vorbind despre diferitele forme de lucrări practice ale elevilor, trebuie arătat că nici una dintre ele, separat, nu poate asigura cunoştinţe profunde şi priceperi temeinice. Numai îmbinarea diferitelor forme de lucrări poate să formeze la elevi un sistem definit de priceperi şi deprinderi. De exemplu, în cursul dezvoltării priceperii de a dirija creşterea tulpinii, este necesar să folosim într-o anumită combinaţie diferite forme de lucrări practice ale elevilor: lucrări de laborator, executarea experienţelor la colţul naturii vii şi îndeplinirea temelor pentru vară, în primul rînd a celor legate de munca pe terenul experimental.

Formarea priceperii de a dirija creşterea tulpinii se începe în timpul lucrărilor de laborator, cînd elevii fac cunoştinţă cu structura mugurelui, observă regiunea de creştere, studiază aşezarea mugurilor pe tulpină.

Mai departe, elevii primesc ca temă pentru acasă observarea dezvoltării lăstarului din mugure. In acelaşi timp, cîţiva elevi fac experienţe mai complicate la colţul naturii vii al şcolii, pe plante de cameră; îndepărtează mugurele terminal la cîteva plante şi observă influenţa acestui fapt asupra dezvoltării lăstarilor auxiliari, diferitele influenţe ale regimului de temperatură asupra dezvoltării mugurilor şi apariţiei lăstarilor noi.

Primăvara şi vara, elevii taie lăstarii arbuştilor de coacăz de pe terenul şcolii, ciupesc tulpina castraveţilor, fac copilitul la pătlăgelele roşii, dirijînd astfel creşterea tulpinii.

---

[1] N. R. O descriere mai amănunţită a temelor de vară, a importanţei lor instructive şi practice, se găseşte în articolul profesorului F. S. Ohotinski „Temele de vară ale elevilor la botanică" în revista „Estestvoznanie v şcole", nr. 1/954.

*Factorii care influenţează dezvoltarea sistemului de priceperi şi deprinderi.* Cercetările noastre au confirmat importanţa în formarea priceperilor şi deprinderilor a cel puţin doi factori.

Primul factor reprezintă succesiunea în dezvoltarea priceperilor şi deprinderilor prin trecerea din clasă în clasă. Aşa de exemplu, elevii clasei a IV-a, printr-o predare justă, dobîndesc următoarele priceperi şi deprinderi necesare pentru studierea botanicii :

a) Priceperea de a face experienţe simple; b) priceperea de a recunoaşte obiectele studiate (rocele cele mai importante, metalele cele mai răspîndite, lichidele etc.) după culoare, după luciu, greutate şi după alte proprietăţi; c) deprinderea de a folosi utilajul simplu de laborator; d) deprinderea de a fixa experienţele şi observaţiile prin desen. Aceste priceperi şi deprinderi se dezvoltă mai departe în clasa a V-a.

Succesiunea în formarea priceperilor şi deprinderilor, ca parte integrantă a problemei generale a succesiunii, nu poate fi rezolvată izolat de întregul proces de învăţămînt. Observaţiile noastre asupra situaţiei ştiinţelor naturale în anul şcolar 1951—1952, din punctul de vedere al pregătirii elevilor clasei a IV-a pentru cursurile din clasa a V-a şi în special pentru studierea botanicii, au arătat că dacă principiul succesiunii în ceea ce priveşte cunoştinţele este — deşi puţin — totuşi respectat, el este aproape inexistent, în ceea ce priveşte dezvoltarea priceperilor şi a deprinderilor. In acest ultim caz, cauza principală trebuie căutată în metoda uneori pur verbală şi bucheristă a studierii în clasa a IV-a a fenomenelor naturii, ceea ce şi duce la formalism în însuşirea cursului de natură neînsufleţită.

Pentru slaba pregătire a elevilor din clasa a IV-a, desigur sînt răspunzători nu numai învăţătorii din şcoala elementară, dar şi profesorii de biologie, care de obicei se interesează puţin de pregătirea elevilor din clasele elementare pentru însuşirea cunoştinţelor de biologie.

Cercetîndu-se cunoştinţele, priceperile şi deprinderile de ştiinţe naturale ca un sistem — unitar dezvoltat în cursul tuturor anilor de învăţămînt la acest obiect — iese la iveală necesitatea de a îndepărta ruptura existentă între clasele a IV-a şi a V-a în predarea ştiinţelor naturale. Profesorii de biologie pot ajuta pe învăţătorii claselor I—IV în organizarea lucrărilor de laborator şi a demonstraţiilor, elevii clasei a IV-a trebuind să fie antrenaţi în munca experimentală la colţul naturii vii şi pe terenul experimental al şcolii.

Al doilea factor care influenţează dezvoltarea priceperilor şi a deprinderilor este sistemul de muncă al profesorului prin care cunoştinţele, şi împreună cu ele şi priceperile şi deprinderile, se formează just şi se dezvoltă în continuare de la o temă la alta.

Cum se dezvoltă o pricepere oarecare în cursul anului?

Ca exemplu, ne oprim asupra priceperii de a deosebi plantele după caracterul structurii organelor lor. Din acest punct de vedere poate fi folosit materialul fiecărei teme a cursului dacă se organizează just studierea ei, adică dacă se creează în şcoală un sistem de muncă corespunzător dezvoltării priceperilor şi deprinderilor.

Desigur, nu se poate vorbi despre formarea şi dezvoltarea unei oarecare priceperi sau deprinderi, fără antrenarea elevilor în îndeplinirea lucrărilor practice şi fără observarea după un anumit sistem a feno-

menelor. Dezvoltarea priceperilor despre care vorbim se începe cu prima temă a cursului, cînd elevii în excursie observă singuri că plante identice crescînd în diferite condiții, au un aspect exterior diferit.

La tema „Sămînța, semănatul, încolțirea semințelor", prin îndeplinirea lucrărilor de laborator, elevii fac cunoștință cu structura semințelor plantelor monocotiledonate și dicotiledonate, determină după aceste proprietăți semințele unui șir întreg de plante, observă încolțirea semințelor acasă, recunosc cărei plante aparțin plăntuțele.

In tema următoare, despre rădăcină, copiii studiază rădăcinile pivotante și fasciculate, dintre care primele sînt caracteristice pentru majoritatea plantelor dicotiledonate, iar celelalte ale plantelor monocotiledonate. Cultivînd plantele, elevii observă dezvoltarea sistemului de rădăcină în diferitele condiții ale experienței, fac exerciții în determinarea tipului sistemului de rădăcină, după exemplare ierbarizate și planșe.

Asemenea procedee se referă și la studierea structurii altor organe: a frunzelor, a tulpinelor, a florilor, a fructelor.

Începînd cu studierea rădăcinii, elevii învață să recunoască și organele modificate ale plantelor. In măsura însușirii materialului, se stabilește legătura între structura seminței unei anumite plante și structura corespunzătoare a celorlalte organe: a rădăcinii, a frunzei, a tulpinii, a florii. Așa se dezvoltă priceperea practică de a pune plantele concrete într-o anumită grupă sistematică, după caracterele structurii organelor lor, ceea ce pregătește elevii pentru studierea cursului de botanică în clasa a VI-a.

Studierea structurii externe a organelor plantei este indisolubil legată de cunoașterea funcțiilor lor, de studierea influenței condițiilor mediului înconjurător asupra lor. Prin aceasta, se dezvoltă treptat și o altă pricepere foarte importantă, aceea de a dirija dezvoltarea plantei, de a modifica structura organelor lor potrivit scopului propus.

Munca instructivă de dezvoltare a priceperilor și deprinderilor este legată astfel cu îndeplinirea independentă a unui șir întreg de teme practice, care devin treptat tot mai complicate, care fac posibilă studierea conștientă a materialului prevăzut în programă.

Ținînd seama că ridicarea calității cunoștințelor este condiția de bază a rezolvării problemei în legătură cu priceperile și deprinderile practice, profesorii cu experiență acordă o atenție deosebită îmbunătățirii metodicii predării botanicii. In special în planificarea muncii pentru o anumită temă, ei țin seama ce cunoștințe, priceperi și deprinderi posedă deja elevii, folosindu-le pentru dezvoltarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor noi. Pornind de la conținutul fiecărei teme, ei determină ce noțiuni și priceperi noi, importante, se pot forma și dezvolta în funcție de materialul cuprins în tema respectivă.

*Unitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.* Ar fi nejust să privim lucrările practice independente ale elevilor în cursul de botanică, numai ca mijloc de dezvoltare a priceperilor și deprinderilor. Priceperile și deprinderile fiind legate de aplicarea practică a cunoștințelor au — în școala generală — nu numai importanță practică, dar și o imensă importanță instructivă.

Dezvoltarea la elevi a priceperilor și deprinderilor, ceea ce se realizează prin diferitele forme ale lucrărilor practice, este legată în general

de un anumit conținut al bazelor științelor și în cazul de față de bazele botanicii, studiate în școală. Pe baza acestor cunoștințe concrete se formează noțiunile botanice corespunzătoare, iar noțiunile reprezintă elementul cel mai important al cunoașterii.

După cum presupunem, noțiunile de bază cu care se îmbogățesc cunoștințele elevilor prin studierea botanicii, sînt următoarele: cunoștințe referitoare la structura celulară a plantei; nutriția plantelor din aer și din sol; despre respirația și înmulțirea lor; despre creșterea și dezvoltarea plantei în unitate cu condițiile ei de viață; despre legătura dintre formă și funcție; despre căile de transformare a naturii plantei.

Însușirea acestor noțiuni de către elevii clasei a V-a este necesară pentru înțelegerea anumitor concluzii din faptele și fenomenele studiate. Ne vom opri mai amănunțit asupra dezvoltării noțiunii de nutriție a plantelor și vom arăta legătura indisolubilă dintre dezvoltarea noțiunii și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor.

Cu problema nutriției plantei elevii fac cunoștință prima dată cu ocazia cunoașterii plăntuții. După lucrarea de laborator de studierea structurii semințelor, ei vor face experiențele pentru clarificarea importanței cotiledoanelor și vor urmări dezvoltarea colțului la una și aceeași plantă însă din semințe mari și mici, fapt care va face posibilă înțelegerea importanței sortării semințelor pentru semănat. Mai tîrziu, elevii singuri vor alege semințele pentru semănat pe parcela lor. Această pricepere se întărește mai mult dacă elevii iau parte la asemenea acțiuni în sovhoz sau colhoz.

In cursul studierii rădăcinii, se dau noțiuni despre nutriția plantei din sol și acele proprietăți ale solului care asigură procesul nutriției. Cum se ajunge la acest lucru? Se studiază sistemul de rădăcină în întregime și structura perilor sugători. In legătură cu aceasta se fac experiențele de încolțire a semințelor, deja cunoscute elevilor, dar — într-o măsură oarecare — se complică: elevii pun semințele între plăci de sticlă, ca să poată vedea cum se dezvoltă rădăcina; pentru observarea perilor sugători, semințele sînt puse la încolțit în atmosferă umedă. Prin aceasta cunoștințele anterioare ale elevilor despre încolțirea semințelor se întregesc și se perfecționează în condițiile mai complicate ale experienței. Făcînd ciupitul rădăcinii și observînd dezvoltarea mai departe a sistemului de rădăcină, elevii capătă priceperea de a dirija dezvoltarea rădăcinii.

Acum se fixează mai bine noțiunea despre sol ca izvor de substanțe nutritive, noțiune de care este legată lucrarea de laborator de studiere a compoziției solului, de recunoaștere a îngrășămintelor minerale. In cadrul activității înafara clasei se fac experiențe cu culturi de apă, se face îngrășarea suplimentară a plantelor. Din toată această muncă reiese clar legătura dintre noțiunile noi formate și priceperile corespunzătoare: determinarea compoziției solului, recunoașterea îngrășămintelor minerale, efectuarea îngrășării suplimentare a plantelor.

Asemenea legătură între noțiuni diferite pe de o parte, priceperi și deprinderi pe de altă parte, se pot observa și în cursul studierii tulpinii.

Studiind tulpina, ne oprim asupra importanței pentru circularea substanțelor, ca o condiție care asigură nutriția tuturor organelor plantei, dăm noțiunea despre depozitarea substanțelor nutritive de rezervă în tul-

pinile subpămîntene. Asemenea lucrări de laborator, ca studierea tuberculului de cartof şi înmulţirea lui, le efectuăm în cadrul activităţii înafară de clasă. In consecinţă, la elevi se formează priceperea de a înmulţi cartofi cu tuberculi întregi, cu vîrfuri, cu ochiuri, prin butaşi. Astfel, activitatea practică, independentă a elevilor — îndreptată spre formarea noţiunilor — dezvoltă şi priceperile.

In practica pedagogică, se poate observa adesea că elevul — răspunzînd cu siguranţă la întrebările profesorului — nu cunoaşte obiectul despre care vorbeşte şi se pierde cu totul cînd i se propune să confirme răspunsul prin indicarea, spre exemplu, a părţilor tulpinii, să demonstreze reacţia la amidon, să arate procedeele de altoire ş.a.m.d. In toate aceste cazuri, lipsa priceperilor ne arată în mod evident golurile în cunoştinţe.

*Caracterul influenţei priceperilor şi a deprinderilor asupra calităţii cunoştinţelor.* Priceperile şi deprinderile nu influenţează cunoştinţele în mod nemijlocit, ci prin activitatea practică în procesul căreia ele se formează. Ce influenţa are practica personală a elevilor asupra calităţii cunoştinţelor lor? Inainte de toate, concretizează cunoştinţele, precizează reprezentările elevilor despre obiecte şi fenomene, contribuind astfel la formarea unor noţiuni juste. Oricît ar povesti profesorul, el nu poate să creeze la elevi reprezentarea completă despre un anumit obiect aşa cum acesta se formează în cazul cînd elevul, sub conducerea profesorului, observă acest obiect şi lucrează cu el.

In procesul experienţei şi observaţiei se dezvoltă gîndirea logică a elevilor, întrucît prin experienţă se dezvăluie legăturile dintre fenomene, devin cunoscute cauza şi efectul, ceea ce duce pe elevi la înţelegerea legilor cărora li se supune o anumită grupă de fenomene. De exemplu, reacţia diferită prin acţiunea iodului asupra frunzelor decolorate în alcool ţinute în întuneric, şi asupra frunzei pregătită în acelaşi fel a unei plante ţinută la lumină, obligă pe elevi să caute cauza deosebirii şi, comparînd condiţiile experienţei, să găsească logică această cauză.

Munca nemijlocită a elevilor cu plantele, mai ales pe terenul experimental, în cursul căreia ei dobîndesc anumite priceperi şi deprinderi este necesară pentru însuşirea celor mai importante teze ale învăţăturii miciuriniste: despre organism ca un tot unitar şi unitatea lui cu condiţiile de viaţă, despre posibilitatea de a transforma plantele prin acţiunea — asupra lor — a factorilor exteriori. Pe alte căi şi făcînd abstracţie de practică, formarea acestor noţiuni este imposibilă.

Practica reprezintă astfel una dintre metodele de cunoaştere a naturii vii.

Efectuînd experienţe, elevii văd transformarea plantelor sub influenţa îngrijirii, îngrăşării şi a altor acţiuni, ceea ce duce la formarea unei reprezentări juste despre posibilitatea dirijării creşterii şi dezvoltării plantelor. Dacă elevul singur cultivă pentru el o plantă, asemenea noţiuni ca: creştere, dezvoltare, cerinţele plantei faţă de condiţiile de viaţă şi altele, încetează de a fi noţiuni abstracte; elevul — neîndeplinind asemenea munci — învaţă formal.

Lucrările practice sînt importante şi pentru consolidarea cunoştinţelor. Pentru a îndeplini corect şi în ordinea corespunzătoare anumite acţiuni în procesul muncii independente, elevul îşi aduce aminte tezele

teoretice care stau la baza acestor acțiuni. Astfel se întăresc și legăturile formate anterior.

O importanță deosebită o au lucrările practice independente ale elevilor în formarea unei concepții juste despre lume; în cursul studierii botanicii practica dovedește indiscutabil materialitatea fenomenelor naturii, cauzalitatea lor, variabilitatea, dezvăluie în fața elevilor rolul transformator al omului în natură și prin aceasta dă o anumită orientare pentru viitoarea activitate practică a elevilor.

Nu putem trece sub tăcere nici influența pozitivă pe care o exercită formarea priceperilor și a deprinderilor asupra dezvoltării fizice a elevilor: exactitatea, coordonarea și folosirea rațională a mișcărilor musculare, exersarea vederii și a celorlalți analizatori.

Astfel cercetarea problemei dezvoltării priceperilor și deprinderilor dă posibilitatea să tragem următoarele concluzii:

1. Sistemul priceperilor și deprinderilor constituie o parte a sistemului general de cunoștințe.

2. Pentru formarea sistemului de priceperi și de deprinderi este necesară respectarea continuității și a perspectivei în munca instructivă.

3. Formarea priceperilor și a deprinderilor trebuie să se realizeze prin trei căi strîns legate între ele: explicație, demonstrație, organizarea și efectuarea lucrărilor practice independente ale elevilor.

4. Metodica efectuării diferitelor forme de lucrări practice, independente, în cursul anului școlar, trebuie să asigure dezvoltarea și complicarea treptată a priceperilor elevilor.

5. Priceperile și deprinderile, dezvoltîndu-se în unitate cu cunoștințele dobîndite la lecții, au o **influență pozitivă** asupra calității cunoștințelor.

# Dezvoltarea şcolii democratice în Republica Democrată Germană[1]

*HANS KNAUER*
*Director general în Ministerul Invăţămîntului al Republicii Democrate Germane*

Poporul german, eliberat de sub jugul fascist în anul 1945 de către glorioasa Armată Sovietică, a început să-şi făurească o viaţă nouă pe teritoriul Republicii Democrate Germane. Sub înţeleapta conducere a Partidului Socialist Unit German, clasa muncitoare unită a început construirea bazelor unei vieţi cu adevărat democratice, lucru de neconceput pînă atunci.

Fasciştii — duşmanii vieţii noi — au fost alungaţi din aparatul de stat, iar în fruntea vieţii publice, au trecut muncitori şi încercaţi luptători antifascişti, devotaţi cauzei clasei muncitoare.

Pămîntul junkerilor şi al marilor moşieri a fost luat în stăpînire de către ţărănimea muncitoare, iar industria, cu toate ramurile ei, a devenit un bun al întregului popor.

Datorită adîncilor transformări politico-economice, în anul 1946 s-a putut trece la Reforma învăţămîntului pe baze democratice.

In Hotărîrea guvernului R.D.G. din 4 martie 1954 cu privire la îmbunătăţirea muncii în şcoli, se subliniază importanţa pe care a avut-o Reforma învăţămîntului pentru creerea şcolii noi, democratice, care — aşa cum au arătat-o şi pedagogii cinstiţi din Germania Occidentală — constituie un exemplu strălucit pentru şcolile din întreaga Germanie.

Reforma învăţămîntului a pus capăt vechii educaţii dată în şcoli înainte de eliberare — educaţie bazată pe un regim militarist îmbinat cu cel mai feroce şovinism — şi a introdus noi principii de educaţie.

Educarea tineretului în spiritul adevăratei democraţii, al păcii şi înfrăţirii între popoare, iată sarcina educativă a şcolii noi în Germania.

In faţa şcolii stă de asemenea sarcina de a transmite tinerelor generaţii cunoştinţe ştiinţifice şi de a le forma deprinderi temeinice, spre a pregăti astfel pe viitorii cetăţeni pentru o construcţie paşnică, pentru

[1] Articol scris pentru „Revista de Pedagogie" cu ocazia vizitei făcute în R.P.R. de delegaţia Ministerului Invăţămîntului din Republica Democrată Germană.

viață. Astfel s-au pus bazele științifice ale școlii, rupîndu-se pentru totdeauna cu învățămîntul dogmatic bazat pe misticism.

In urma Reformei, sistemul de învățămînt s-a reorganizat pe baze democratice, pentru a crea cadrele necesare dezvoltării întregii vieți economico-culturale.

S-a creat o școală de bază — școala elementară — care se deosebește radical de școala primară din regimul capitalist.

Ruptura dintre școala elementară și așa numita „școală înaltă" a fost lichidată.

Școala elementară, care reprezintă baza întregului învățămînt, are o durată de 8 ani și cuprinde pe toți copiii de la vîrsta de 6 la 14 ani.

Învățămîntul a căpătat un caracter practico-științific, fapt care a determinat creșterea nivelului de cunoștințe al elevilor, mai ales la matematică, fizică, chimie și biologie. Faptele arată că, la aceste obiecte, nivelul de cunoștințe al elevilor care termină școala elementară de 8 ani, egalează sau chiar depășește nivelul de cunoștințe al elevilor care terminau liceul în vechiul regim.

Caracterul democratic al școlii noastre iese în evidență prin numărul crescînd, an de an, al copiilor, fii ai oamenilor muncii, care urmează cursurile școlilor de toate gradele.

Pînă în anul 1945, numărul fiilor oamenilor muncii reprezenta 6% din totalul elevilor care urmau cursurile liceelor; în 1949 acest număr a ajuns la 20%, iar în 1953, procentajul s-a ridicat la 48%. O cincime din numărul total al absolvenților școlii de 8 ani urmează acum cursurile liceelor; aceasta reprezintă de 4 ori numărul elevilor care urmau liceul în timpul republicii din Weimar, sau față de situația de azi din Germania Occidentală.

Pentru a da posibilitate tuturor fiilor de muncitori și de țărani muncitori să-și continuie studiile s-au înființat noi licee și școli medii tehnice în centrele industriale și în regiunile agricole care sînt departe de orașele mari.

Conținutul învățămîntului s-a îmbunătățit simțitor. Pentru asigurarea caracterului unic al întregului sistem de învățămînt, atît în școlile de 8 ani cît și în licee, s-au introdus programe unice și s-au editat noi manuale școlare pentru toate obiectele de învățămînt. Introducerea noilor programe și manuale școlare a contribuit la ridicarea calității predării, înlăturîndu-se rămășițele concepțiilor antidemocratice din învățămînt.

Ridicarea nivelului învățămîntului la sate a fost și este o sarcină principală a școlii democratice a R.D.G. Inainte de 1945, școlile de la sate au fost un instrument în mîna junkerilor și chiaburilor. Nivelul scăzut al predării în aceste școli a corespuns pe deplin intereselor moșierilor, care la sate aveau nevoie de oameni docili, pe care să-i poată exploata fără greutate pînă la sînge.

Sistemul de învățămînt, înainte de 1945, era, în esență, același sistem stabilit de guvernul prusac încă din 1845. Deci, Reforma învățămîntului din 1946 trebuia să creeze un sistem absolut nou în ceea ce privește învățămîntul la sate.

Noua școală de la sate trebuia să corespundă transformărilor economico-sociale care s-au înfăptuit după reforma agrară, ea trebuia să

se transforme într-un instrument de culturalizare a maselor de țărani muncitori. Sarcina școlii de la sate era deci de a transmite copiilor de țărani cunoștințele necesare pentru a se putea recruta din rîndurile lor, majoritatea tractoriștilor, agronomilor, și a tuturor specialiștilor care să introducă în lucrarea pămîntului tehnica nouă, înaintată, pentru a smulge pămîntului o producție sporită, contribuind astfel la ridicarea nivelului de trai al întregului popor.

Această sarcină nu putea fi îndeplinită de școala veche, care la sate, în majoritatea cazurilor, funcționa cu un singur post, elevii din diferite clase și de diferite vîrste învățînd simultan.

Democratizarea școlii sătești a început cu lichidarea acestui sistem. Următoarele date ne vor arăta în ce măsură au fost înlocuite școlile cu un singur post. În 1945 existau la sate 4114 asemenea școli, ceace reprezenta 40,1% din numărul școlilor existente pe teritoriul R.D.G. În 1946 numărul lor a scăzut la 1978, deci 18,5% din totalul școlilor. În anul 1947 au rămas 1874 școli cu un singur post, adică 17,5%; în 1948—1407 școli cu un singur post, deci 13%; iar azi există încă aproximativ 120 școli de acest fel, ceea ce reprezintă 1,2% din totalul școlilor existente.

În unele sate s-au creat școli de centru care cuprind copiii mai multor sate, îndeosebi elevii claselor V—VIII. Școlile comunelor de centru sînt școli bine înzestrate, care permit cadrelor didactice să predea în bune condiții. În școlile sătești, ca în toate școlile din Republica Democrată Germană, elevii au posibilitatea să-și însușească limba rusă, care se predă începînd din clasa a V-a.

Școlile din comunele de centru lucrează după aceleași programe și au de îndeplinit aceleași sarcini ca și școlile de la orașe. În anii 1946—1949, au fost înființate în total 675 asemenea școli. În anul 1949, școlile comunelor de centru au fost frecventate de 300.000 elevi, ceea ce reprezintă 10,5% din numărul total al elevilor din școlile elementare.

Pînă în anul 1953, s-au mai creat — în regiunile agricole — noi școli de centru, așa că azi mai mult de 50% din numărul copiilor de la sate frecventează cursurile claselor V—VIII ale acestor școli.

Îmbunătățirea învățămîntului la sate nu se rezumă numai la reducerea școlilor cu un singur post: Ministerul Învățămîntului din R.D.G. s-a îngrijit și de înzestrarea școlilor sătești cu material didactic. Începînd din anul 1945 se tinde să se trimită, la sate, cît mai multe cadre didactice calificate, al căror număr este în plină creștere.

Succesele înfăptuirii Reformei învățămîntului depind în mare măsură de învățătorii care predau în școli.

În anul 1945—1946, conducătorii poporului au înțeles că democratizarea învățămîntului nu poate fi făcută cu vechile cadre, deoarece acestea erau, în majoritatea lor, elemente dușmănoase, retrograde. În anul 1945—1946, mai mult de 35.000 de cadre care slujiseră fascismului și care dovediseră că nu înțeleg să renunțe la practicile lor retrograde, au fost scoase din învățămînt. Au fost încadrați în școală învățători democrați, care în majoritatea lor, provin din rîndurile muncitorimii și a țărănimii muncitoare. Între anii 1945—1946 au fost încadrați peste 50.000 de noi învățători. Aceștia reprezintă 3/4 din numărul necesar pentru toate școlile.

Problema cea mai acută este aceea a pregătirii acestor cadre noi. Cadrele tinere au fost pregătite în cursuri speciale de 2—10 luni, pentru a putea face față sarcinilor imediate ale școlii. Existau și cursuri săptămînale, cursuri serale și multe alte forme de calificare a cadrelor noi. In anul 1947 existau 70 forme diferite de calificare a învățătorilor.

Existau lipsuri și în conținutul pregătirii învățătorilor. Indrumările ce le primeau tinerii învățători erau mai mult de ordin practic. Nu se țineau încă peste tot prelegeri sistematice despre probleme de pedagogie, psihologie, etc.

Calificarea celor 50.000 cadre noi, democratice, între anii 1945—1950 înseamnă totuși o mare victorie a regimului democrat, instaurat în Germania de Răsărit după răsturnarea fascismului.

Invățătorii noi au obținut în munca lor multe succese. Ei nu s-au descurajat de marile greutăți ce le-au avut de întîmpinat, ci au mers mereu înainte.

După Congresul al IV-lea al pedagogilor, care a avut loc în luna august 1948 la Leipzig, a început o nouă etapă în dezvoltarea școlii democrate germane. Acest congres al pedagogilor și-a pus ca sarcină principală dezvoltarea mai departe a școlii democrate și ridicarea continuă a nivelului predării prin :

1. înarmarea sistematică a tuturor elevilor cu cunoștințe temeinice și multilaterale ;

2. ridicarea calității cursurilor prin adîncirea conținutului democratic;

3. Imbunătățirea muncii metodice pentru dezvoltarea învățămîntului practico-științific.

Alte sarcini trasate de congres sînt :

*a)* îmbunătățirea continuă a învățămîntului sătesc;

*b)* colaborarea strînsă între cadrele didactice și organizațiile de tineret, cărora le revine ca sarcină principală educarea tineretului în spirit democratic ;

*c)* elaborarea noilor programe și manuale care să aibă la bază concepția marxist-leninistă;

*d)* aplicarea multilaterală a experienței sovietice în scopul ridicării calității învățămîntului din R.D.G. ;

*e)* reorganizarea și îmbunătățirea muncii în școlile pedagogice.

Se poate spune că odată cu Congresul al IV-lea al pedagogilor s-a încheiat prima etapă în care s-au pus bazele democratizării învățămîntului și s-a trecut la o etapă nouă, cînd munca de educare se face după un plan bine stabilit, avînd la bază concepția marxist-leninistă. Tot mai mulți învățători, în special învățătorii tineri, aplică în mod activ și creator, principiile pedagogiei științifice sovietice și acest fapt îi ajută să aibă succese din ce în ce mai mari în munca lor de educare a tinerei generații.

La 7 octombrie 1949, muncitorii și țăranii muncitori germani și-au creat statul lor, Republica Democrată Germană, stat cu adevărat democratic, încadrat în frontul unit al păcii în frunte cu Marea Uniune Sovietică. In condițiile statului democrat german, economia și cultura întregii țări s-a putut dezvolta într-un ritm mai rapid.

În anul 1952, întreaga viață în R.D.G. a ajuns la un asemenea nivel încît Congresul al II-lea al P.S.U.G. a considerat că sînt create toate condițiile pentru a se putea trece la construirea socialismului.

Partidul a sprijinit lupta poporului pentru îndeplinirea planului cincinal, pentru dezvoltarea tehnicii, a metodelor înaintate de muncă, pentru aplicarea lor în industrie și agricultură.

Aplicarea pe scară largă a experienței fruntașilor în producție, a eroilor muncii și îndeosebi aplicarea experienței sovietice, a dus la dezvoltarea conștiinței socialiste a muncitorilor și la sporirea producției din punct de vedere calitativ și cantitativ. În educarea ideologico-politică a maselor largi populare, în răspîndirea științei în sînul maselor, școala a avut un rol de seamă în țara noastră, pe care l-a îndeplinit cu cinste.

Școala a primit sarcina de a face educația tineretului în spiritul muncii socialiste și al apărării succeselor dobîndite de R.D.G. In istorica Hotărîre a P.S.U.G. din 29 iulie 1952, s-au dat școlii îndrumări amănunțite referitoare la îmbunătățirea predării fiecărui obiect de învățămînt. Hotărîrea arată necesitatea existenței unei colaborări strînse între școală, organizația de tineret și familie, în scopul educării tinerii generații în spirit socialist.

Pentru îmbunătățirea în școli a muncii de partid și sindicale s-au luat măsuri ca pe lîngă conducerea organizației naționale de partid să se formeze un organ consultativ, compus din cele mai bune cadre didactice — membri de partid — care să formeze activul național al acestora.

Începînd din anul 1953, pregătirea cadrelor s-a organizat în felul următor: învățătorii pentru școlile elementare vor fi pregătiți la școala pedagogică de 4 ani; pentru cadrele didactice de la clasele V-VIII s-au înființat institute pedagogice de 2 ani; profesorii pentru clasele IX-XII sînt pregătiți în universități, timp de 4—5 ani și în institute pedagogice.

După Hotărîrea din 29 iulie 1952, s-a dezvoltat și îmbunătățit și munca extrașcolară. Tot mai mulți pionieri și școlari au fost încadrați în diferite forme de muncă extrașcolară. Numărul stațiunilor tehnice și al caselor de pionieri s-a mărit considerabil. Nu există azi un oraș mai mare în R.D.G. care să nu aibă un palat al pionierilor. Măsurile pentru realizarea Hotărîrii din 29 iulie 1952 au contribuit la ridicarea pe o treaptă și mai înaltă a școlii democrate germane, făcînd-o să devină tot mai mult un factor puternic în construirea vieții noi.

După analiza temeinică a situației economice în cadrul planului cincinal, în vara anului 1953, partidul și guvernul R.D.G. au elaborat o Hotărîre care prevede stabilirea unei proporții juste între diferitele ramuri economice. Hotărîrea prevede o creștere considerabilă a capacității industriei ușoare producătoare de bunuri de larg consum. Toate măsurile prevăzute de Hotărîre au ca scop creșterea nivelului de trai al maselor muncitoare prin realizarea unui belșug de produse textile și alimentare.

În cadrul acestor măsuri, s-au fixat sarcinile principale ale tuturor sectoarelor economiei și culturii. În noul program de măsuri, școlii îi revine o sarcină importantă.

Pentru a putea însă contribui din plin — alături de ceilalți factori — la propășirea generală, școala trebuie să lupte pentru lichidarea cît mai grabnică a unor lipsuri care se mai fac încă simțite.

Printre lipsurile sezisate în activitatea şcolii sînt:

1. nerealizarea în totul a programelor şcolare;

2. disciplina nesatisfăcătoare în şcoli, îndeosebi în şcolile din oraşele mai mari;

3. insuficienta pregătire politică şi profesională a unor învăţători;

4. metode birocratice folosite de diferite organe de stat în domeniul învăţămîntului.

Analizînd profund aceste lipsuri, guvernul a dat în martie 1954 un „Decret pentru îmbunătăţirea muncii în şcoli".

Partea cea mai importantă a decretului este aceea care se referă la îmbunătăţirea predării în şcoli şi la munca de educare a tineretului. Cadrele didactice sînt răspunzătoare pentru îndeplinirea programei. In fiecare lună se face o dare de seamă în legătură cu această problemă. Se interzice orice absenţă a cadrelor didactice, înafară de cazuri de boală. Numai Ministerul Învăţămîntului are dreptul de a hotărî modificări în programele şcolare.

Este interzis ca învăţătorul să fie utilizat în timpul anului şcolar la munci înafară de şcoală.

S-au luat măsuri să fie încadraţi în învăţămînt toţi învăţătorii (în special învăţătoarele) care lucrează în alte domenii de activitate.

Decretul mai prevede şi dezvoltarea reţelei de şcoli medii. Sfaturile populare raionale şi regionale vor fi îndrumate să înfiinţeze şcoli medii în centrele industriale şi agricole. O mare parte a decretului se ocupă cu măsurile pentru ridicarea nivelului de cunoştinţe al elevilor şi lupta împotriva rămînerii în urmă la învăţătură. Învăţătorul trebuie să acorde chiar din prima zi de şcoală o grijă deosebită copiilor ce îi sînt încredinţaţi.

Pentru ridicarea continuă a nivelului predării în şcoli şi pentru sporirea materialului didactic, decretul prevede înfiinţarea „Institutului german central pentru material didactic" („Deutsches Zentralinstitut für Lehrmittel").

Pentru perfecţionarea învăţătorilor se va înfiinţa un institut central („Zentralinstitut für Lehrerweiterbildung").

Ministerul Învăţămîntului, împreună cu Editura didactică, au obligaţia de a edita manuale speciale pentru şcolile pedagogice de învăţători şi pentru celelalte şcoli din sistemul Ministerului Învăţămîntului.

Pentru îmbunătăţirea muncii practice a viitorilor învăţători se va înfiinţa pe lîngă fiecare şcoală pedagogică cîte o şcoală elementară de aplicaţie.

Pentru calificarea învăţătorilor de limba rusă se va crea un sistem de cursuri cu frecvenţă şi prin corespondenţă.

Inafară de aceasta, Hotărîrea din 4 martie 1954, trasează ca sarcină Sfaturilor populare regionale şi raionale să asigure învăţătorilor condiţii bune de cazare şi aprovizionare cu cele necesare.

Hotărîrea prevede de asemenea ca organele sindicale să asigure pentru învăţători cît mai multe locuri în staţiunile balneo-climatice şi în localităţile de odihnă.

Hotărîrea cere îmbunătăţirea muncii Institutului central de cercetări pedagogice şi organizarea de noi cercetări în toate şcolile, pentru ca

pe baza acestor cercetări să se ia măsuri de ridicare a calităţii învăţămîntului.

Numărul cercurilor de tineri naturalişti, tineri tehnicieni, al cercurilor de matematică şi limba rusă creşte. Directorii sînt îndrumaţi să întărească legătura cu comitetele de părinţi. Organele învăţămîntului sînt obligate ca atunci cînd iau o hotărîre în ceea ce priveşte problemele şcolii să se consulte cu comitetul de părinţi.

Primul secretar al C.C. al P.S.U.G. Tov. Walter Ulbricht, la Congresul al IV-lea al P.S.U.G. din aprilie 1954, spunea în raportul său: „Noi sîntem acum, în ceea ce priveşte învăţămîntul, într-o etapă importantă de dezvoltare, în care toată atenţia noastră trebuie îndreptată în scopul ridicării nivelului ştiinţific al învăţămîntului spre stricta îndeplinire a planului în problemele de învăţămînt. Aceasta înseamnă atingerea scopului urmărit de şcoală".

Scopul Hotărîrii din martie 1954 privind îmbunătăţirea muncii în şcoli este acela de a sprijini munca învăţătorilor, a profesorilor, a instructorilor de pionieri şi a comitetelor de părinţi.

Noi privim cu mîndrie rezultatele obţinute începînd din anul 1945 şi pînă azi. Toate acestea duc la sporirea forţelor şi a curajului în munca noastră de ridicare a şcolii pentru a face să devină din ce în ce mai mult un factor puternic în lupta pentru pace şi pentru făurirea unei Germanii unite şi democratice.

# Analiza gramaticală[1]

## Locul analizei gramaticale în procesul studierii gramaticii

Prin analiza gramaticală practicată în şcoală se înţelege o activitate complexă care cuprinde atît analiza morfologică şi sintactică, cît şi analiza fonetică, ortografică şi a punctuaţiei.

Analiza gramaticală este principalul procedeu metodic cu ajutorul căruia elevii învaţă să observe direct materialul de limbă, să tragă concluzii, adică reguli sau definiţii gramaticale, şi să aplice regulile învăţate la diferitele categorii gramaticale. Cu ajutorul analizei gramaticale, elevii se deprind să descopere ceea ce este general în diferitele cazuri constatate, să treacă de la gîndirea concretă la cea abstractă.

Profesorul trebuie să ajute pe elevi, ca prin cît mai dese exerciţii de analiză a structurii gramaticale a vorbirii, să-şi însuşească în mod temeinic definiţiile şi regulile gramaticale şi deci să-şi dea seama de legătura care există între conţinutul gîndirii şi forma pe care o ia în vorbire datorită gramaticii, adică să înţeleagă că „...tocmai datorită gramaticii limba capătă posibilitatea de a îmbrăca gîndurile umane în învelişul material al limbii“ [2].

Analiza gramaticală ne introduce ca într-un laborator al gîndirii omeneşti şi ne arată în mod concret, pe exemple luate din opera celor mai mari meşteşugari ai artei cuvîntului — scriitori şi oameni de ştiinţă — care sînt procedeele de redare a gîndirii şi a sentimentelor prin diferitele mijloace ale limbii.

Analiza gramaticală nu ajută numai la înţelegerea sensului cuvintelor (ceea ce duce la deprinderea de a citi corect, la înţelegerea celor citite şi la priceperea de a le reproduce), dar arată şi cum putem exprima corect noi înşine ceea ce vrem să comunicăm altora. Analiza gramaticală ne învaţă să folosim în mod creator mijloacele de exprimare întîlnite în textele literare, adică ea contribuie la dezvoltarea deprinderilor de vorbire şi de scriere corectă.

Analiza gramaticală făcută sistematic scoate la iveală variate forme gramaticale, ajută la fixarea şi consolidarea celor învăţate, la generalizarea celor învăţate în cadrul unei teme, a unui capitol încheiat, la compararea fenomenelor gramaticale studiate, la aprofundarea şi lărgirea cunoştinţelor de limbă.

Analiza gramaticală oferă mari posibilităţi pentru repetarea materiei: în texte se întîlnesc variate fenomene gramaticale. Prin alegerea anumitor

[1] Din Metodica predării limbii romîne la cl. V—VII în curs de elaborare la Institutul de ştiinţe pedagogice.

[2] *I. V. Stalin:* „Marxismul şi problemele lingvisticii“ 1953, pag. 21—22.

texte, profesorul îndreaptă atenția elevilor asupra acelor fenomene care urmează să fie repetate, alături de cel în curs de studiere.

Analiza gramaticală poate fi folosită și pentru fixarea deprinderilor ortografice și de punctuație, pentru precizarea și repetarea regulilor respective.

De asemenea, analiza gramaticală este unul dintre cele mai potrivite exerciții pentru temele date acasă elevilor, un foarte bun mijloc de verificare a cunoștințelor.

*Alegerea textelor pentru analiza gramaticală.*

Nu se poate analiza nici o propoziție fără ca elevii să-și dea seama precis de înțelesul ei în sine și în context. De aceea este mult mai bine să se ia pentru analiză gramaticală propoziții sau fragmente din operele studiate la lecțiile de lectură literară. Procedînd astfel vom ajuta și la o mai bună înțelegere a textelor operelor literare, vom obține o creștere a gustului estetic al elevilor, o îmbunătățire a calității exprimării lor și vom observa că ei înșiși vor folosi la lecțiile de gramatică exemple din operele literare.

Chiar dacă propozițiile sau textele se iau dintr-o operă literară cunoscută de elevi, trebuie să verificăm dacă elevii își amintesc conținutul operei și, în special, al acelei părți din care s-a luat textul respectiv. De exemplu, se dă pentru analiză textul: *Mitrea își aminti, la glasul acelor călătoare aripate, de toamna cînd zăcuse ticălos sub șopron și-l îngrijise și-l descîntase baba Chița.* Să admitem că la întrebarea profesorului „de unde este luată această frază?" clasa a răspuns corect: „din romanul *Mitrea Cocor* de M. Sadoveanu". Profesorul nu trebuie să se mulțumească cu acest răspuns, deoarece din el nu-și poate da seama dacă au înțeles just conținutul frazei. El va pune atunci întrebări suplimentare: „Cine era baba Chița, cînd și de ce îl îngrijise ea pe Mitrea Cocor?" Se poate întîmpla însă ca elevii să fi uitat conținutul operei din care s-a luat propoziția, sau să n-o fi citit. În asemenea cazuri, profesorul trebuie, în puține cuvinte, pentru a nu pierde timp din lecție, să le amintească conținutul. De exemplu, versurile:

*Eu mănînc patru cuptoare, patru boi mi-ajung abia*
*Și de vin patru antaluri abia trag la o măsea.*

vor necesita explicații în cazul cînd elevii nu-și amintesc conținutul basmului *Călin Nebunul* de M. Eminescu. Se înțelege că trebuie să verificăm și dacă elevii știu ce înseamnă cuvîntul *antaluri*. La fel trebuie să se procedeze și cu cuvintele și expresiile întrebuințate cu sens figurat; de pildă cele din fraza: *Rîul face un vîrtej spre stînga și, amuțindu-și valurile, ce rotesc în ochiuri, adoarme sub un mal înalt de piatră* unde profesorul trebuie să întrebe pe elevi ce înțeleg prin cuvintele *rîul adoarme* și *amuțindu-și valurile* și din ce cauză cursul apei este astfel descris de scriitorul Al. Vlahuță.

Însă nu fiecare frază sau propoziție are nevoie de explicațiile profesorului, de pildă fraza: *Căprioara se opri între mesteceni, în iarbă înaltă, într-o adiere de răcoare ce începea să alunge mirezmele calde încă ale florilor sălbatice* nu va avea nevoie de explicații, deoarece, indiferent dacă elevii știu sau nu că această frază este luată din povestirea: *În pădurea Petrișorului* de M. Sadoveanu, conținutul poate fi înțeles cu ușurință de copii.

Totuși, și în aceste cazuri, e bine ca profesorul să întrebe pe elevi de unde este luat fragmentul, pentru că din răspunsurile lor își va da seama

în ce măsură elevii cunosc și țin minte operele literare studiate și va reuși să mențină și să dezvolte astfel interesul elevilor pentru literatură.

Nu este, de asemenea, nevoie de explicația profesorului cînd textul este luat dintr-un articol sau alt material din publicistica contemporană, de ex.: *Astăzi eforturile întregului popor muncitor sînt îndreptate în direcția sporirii producției agricole, în vederea ridicării continue a nivelului de trai al celor ce muncesc* (Scînteia Nr. 2984).).

Deci, prima grijă a profesorului în legătură cu cerințele impuse de alegerea textelor pentru analiza gramaticală este claritatea, conținutul ideologic și măiestria lor literară.

Aceasta nu exclude însă folosirea unor exemple din limba vorbită. Dimpotrivă, analiza gramaticală a propozițiilor și frazelor luate din limba vorbită este necesară, cu condiția ca aceste exemple să aibă un conținut just și o formă corectă. Este de dorit ca să se folosească exemple cu subiecte din viața elevilor, pentru ca și în felul acesta să-i deprindem să vorbească corect. Pentru a îmbogăți conținutul exemplelor alcătuite de elevi, e bine să li se indice chiar subiecte ca: lupta pentru pace, prietenia între popoare, realizările oamenilor muncii din R.P.R. etc. Exemplele trebuie să prezinte fapte concrete din aceste acțiuni, nu lozinci și formule abstracte.

Oricare ar fi disciplina pe care o predă profesorul, în clasa lui și în școală el trebuie să fie un educator.

El trebuie să prevadă toate greutățile elevilor și să aibă totdeauna la îndemînă o serie de exemple care le-ar servi de model pentru alcătuirea exemplelor lor și pentru a-i ajuta să adîncească conținutul acestora.

De pildă, dacă un elev dă un exemplu greșit din punct de vedere al conținutului, profesorul trebuie să-i dea el însuși un exemplu potrivit, apoi să ceară elevului să alcătuiască sau să-și modifice propoziția după modelul celei formulate de profesor. Pentru a dezvolta atenția elevilor, deprinderea lor de a analiza și a compara, este bine să fie întrebați de ce exemplul dat de profesor e mai bun decît al lor și prin ce se deosebesc.

A doua condiție cerută de textele pentru analiza gramaticală constă în claritatea problemelor gramaticale pe care le prezintă. Unii profesori caută sau alcătuiesc ei înșiși propoziții sau fraze pentru analiza gramaticală, care cuprind greutăți, adevărate curse pentru elevi. Unele din aceste texte cuprind cazuri care dau loc la interpretări deosebite, e vorba de așa numitele cazuri discutabile.

La clasele mai mari nu trebuie să evităm problemele de felul acesta, dar în nici un caz, nu le putem cerceta înainte ca elevii să cunoască bine regulile sau definițiile care se aplică la cazurile obișnuite. Dacă fenomenele de limbă analizate dau prilej la interpretări deosebite, putem fi de acord cu una sau alta dintre soluții cu condiția ca argumentarea să fie logică și suficientă. Unul din scopurile principale ale analizei gramaticale este să învățăm pe copii să gîndească asupra construcțiilor gramaticale și să demonstreze justețea definițiilor. In timpul analizei sintactice se ivesc adeseori greutăți în precizarea felului propozițiilor, de pildă dacă sînt completive directe ori indirecte. In cazurile acestea, este necesar să ne orientăm după întrebarea cea mai potrivită la care răspunde subordonata respectivă. In fraza: *El a răspuns că nu se aștepta s-audă așa vorbă de la un împărat...* pentru a afla felul propoziției *s-audă așa vorbă de la un împărat* e mai just să se pună întrebarea *la ce nu s-aștepta?* decît *ce nu s-aștepta?* deci să fie socotită ca propoziție completivă indirectă și nu o completivă

directă. Dacă însă o parte de propoziție sau o propoziție permite nu punerea unei singure întrebări, ci a două întrebări și ambele sînt la fel de valabile, în acest caz, avem de a face cu o formă gramaticală care îndeplinește două funcții sintactice. De aceea, potrivit întrebărilor puse, de pildă, aceeași parte de propoziție poate fi considerată, fie ca un complement indirect, fie ca un complement circumstanțial de loc sau chiar de mod.

De exemplu, în propoziția: *Mama pădurilor trecea peste ape cu piuă cu tot — peste ape* poate fi analizat ca un complement circumstanțial de loc *(pe unde trecea? — peste ape)*, ca un complement indirect *(peste ce trecea? — peste ape)*, ca un complement circumstanțial de mod *(cum trecea? — peste ape)*. Importantă și în acest caz este argumentarea logică, strînsă, pe care elevul o face pentru a-și justifica răspunsul. Desigur, la clasele V—VII, nu este necesar să ne oprim asupra acestor probleme discutabile de sintaxă, și nici să alegem pentru analiză exemple și texte grele.

În ceea ce privește expresiile și locuțiunile care nu se pot separa, elevii trebuie să știe, de pildă, în legătură cu substantivele proprii compuse ca: numele persoanelor, nume de țări, de localități, numirile de evenimente istorice, titlurile cărților, revistelor, numele instituțiilor, organizațiilor, sărbătorilor revoluționare *(Republica Populară Romînă, Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, Uniunea Tineretului Muncitor,* romanul *„Mitrea Cocor", Scînteia tineretului* și altele), că acestea ca părți de vorbire și de propoziție vor fi analizate luate în întregul lor. Elevii trebuie să cunoască expresiile idiomatice, de pildă de tipul locuțiunilor verbale, adverbiale, etc.

Evident că profesorul va ține seama ca la clasele V—VII să nu oblige elevii să învețe toate noțiunile teoretice legate de această problemă, ci le va arăta numai cu prilejul analizei gramaticale imposibilitatea de a separa aceste expresii.

Pentru a ajuta pe elevi să recunoască asemenea expresii neseparabile, li se pot recomanda următoarele procedee:

1) Să dea atenție răspunsului obținut la întrebarea pusă pentru a afla partea de propoziție respectivă, de exemplu: *Atunci eu... o ieu la sănătoasa spre casă (ce fac eu? — o ieu la sănătoasa).*

2) Încercarea de a omite o parte dintr-o expresie care nu se poate separa: în propoziția *„O salvă de focuri se dezlănțui în zăpușala de moarte"*, la întrebarea pentru aflarea subiectului: ce se dezlănțui? răspunsul *o salvă* nu este suficient, el trebuie neapărat completat cu *de focuri*, deoarece înțelesul cuvîntului *salvă* trebuie lămurit cu *de focuri*. În propoziția: *„Un glas din mulțime strigă disperat, din mulțime* poate lipsi fără să prejudicieze înțelesului propoziției.

3) Înlocuirea expresiei printr-un singur cuvînt sinonim: *Acum mi-am adus aminte* — acum *mi-am amintit.*

4) Compararea a două propoziții în scopul de a determina în care din ele există o expresie care nu se poate separa. De exemplu: *„D-voastră, cinstiți oaspeți, se vede că pașteți boboci, de nu vă pricepeți al cui fapt e acesta?"* și *„O blîndă copiliță... paște bobocei de aur lîngă-un limpede izvor"*.

La alegerea propozițiilor și a frazelor pentru analiza gramaticală trebuie să urmărim ca analiza să constituie un pas mai înainte față de cele învățate în clasele I—IV, pentru ca munca să nu li se pară elevilor prea ușoară, să nu-i intereseze.

Analiza fiecărei propoziții sau fraze trebuie să contribuie la dezvoltarea gîndirii logice a elevilor, să le îmbogățească bagajul de cunoștințe, atît

din punct de vedere al problemelor gramaticale puse, cît și al ideilor conținute.

A doua condiție pe care trebuie s-o îndeplinească textele pentru analiza gramaticală este ca propozițiile sau frazele alcătuite să nu fie construite ad-hoc în vederea cuprinderii în mod artificial a cît mai multe probleme de gramatică, ci să aibă caracterul natural al limbii vorbite, al textelor literare model, atît din punct de vedere al conținutului, cît și al formei.

*Indicații generale cu privire la metodica analizei gramaticale.*

Prima condiție pe care o pune metodica analizei gramaticale este ca elevii să-și dea seama de conținutul textului de analizat. A doua condiție este să se facă o legătură strînsă între procedeele folosite pentru analiza gramaticală și munca de dezvoltare a exprimării elevilor. Cu alte cuvinte în cursul analizei gramaticale să se pornească atît de la particular la general, cît și de la general la particular.

Profesorii cei mai buni nu sînt satisfăcuți de forma întrebări-răspunsuri pe care o ia analiza gramaticală în majoritatea școlilor: Analizați următoarea propoziție (se dă textul propoziției); apoi urmează întrebările profesorului: Ce fel de propoziție este aceasta? Iar dacă se face analiza morfologică, atunci pentru fiecare parte de vorbire determinată corect de elev se pun întrebări suplimentare, de exemplu, pentru substantiv: Ce fel de substantiv este acesta? Ce gen? La ce număr? La ce caz? De ce declinare? Este articulat? la care urmează o serie de răspunsuri ale elevului mai mult sau mai puțin scurte. Pentru ca răspunsurile elevilor să fie complete și argumentate, este necesar să-i învățăm ordinea de efectuare a fiecărei forme de analiză: a celei fonetice, morfologice și sintactice, stabilind pentru fiecare ce anume trebuie să se arate și în ce ordine. Elevii trebuie să facă analiza în ordinea schemei pe care le-o dăm cu prilejul încheierii studiului fiecărei părți de vorbire, (de pildă, la morfologie) fără să aștepte întrebările profesorului și motivînd afirmațiile lor. Astfel analizînd un substantiv din text vor răspunde: „la cazul genitiv, fiindcă este atribut în propoziție", sau „de declinarea a II-a, fiindcă se termină în consoană".

Îndeplinind aceste condiții, răspunsurile elevilor vor dovedi înlănțuirea logică a cunoștințelor pe măsură ce ei rezolvă fiecare problemă pusă de text. Acest procedeu va avea o influență bună asupra felului de a vorbi al elevilor, deprinzîndu-i să se exprime curgător și argumentat.

La analiza fonetică se urmărește determinarea numărului sunetelor și al literelor în cuvinte ca, de pildă: în cuvintele *chem, ghem, fix* în care avem fie trei sunete și patru litere *(chem, ghem)*, fie patru sunete și trei litere *(fix)*, găsirea semivocalelor, diftongilor și triftongilor în cuvinte ca: *albi, floare, șuvoaie, fuioare,* despărțirea cuvintelor în silabe; precizarea silabei accentuate într-un cuvînt.

Temele cu caracter fonetic trebuie să fie legate de problemele de ortografie. De exemplu, la determinarea diftongilor sau a triftongilor, se va argumenta necesitatea legării cuvintelor prin liniuță, datorită pronunțării lor deodată *(i-a* spus, *le-au* dat), deci existenței unui diftong sau a unui triftong.

În cadrul analizei morfologice, în funcție de studierea fiecărei părți de vorbire, trebuie să cerem elevilor ca indicînd cuvîntul de analizat să-l caracterizeze, adică să stabilească din ce categorie gramaticală face parte și după aceea să arate toate caracteristicile sale.

Astfel, în cursul analizei unui substantiv, elevii vor arăta mai întîi dacă substantivul respectiv este concret sau abstract, comun sau propriu, apoi

genul, numărul, cazul, declinarea și dacă este articulat (cu articol enclitic hotărît sau proclitic nehotărît) sau nu. În cursul analizei unui adjectiv se va arăta mai întîi ce substantiv lămurește (și de aici se va putea deduce genul, numărul și cazul), dacă e adjectiv cu una sau două terminații, la ce grad de comparație este.

La analiza pronumelui se va preciza în afara cazului pronumelor personale, dacă e vorba de un pronume sau de un adjectiv determinativ, apoi se va arăta persoana (la pronumele personal și posesiv), genul, numărul, cazul, forma (accentuată sau neaccentuată, populară).

Analizînd verbele, elevii vor arăta dacă sînt tranzitive sau intranzitive, la ce formă de conjugare, de ce conjugare, la ce mod, timp, persoană și număr sînt.

Desigur, elevii trebuie să știe să găsească forma inițială a oricărei părți de vorbire flexibile.

În cadrul analizei sintactice a propoziției se arată mai întîi dacă este enunțiativă, exclamativă sau interogativă, apoi dacă este simplă sau dezvoltată, dacă este eliptică. După această caracterizare a felului propoziției se trece la analiza părților de propoziție.

Pentru a lega munca de dezvoltare a exprimării elevilor cu analiza gramaticală, adică pentru a le crea deprinderea de a aplica în vorbire și în scriere formele al căror sens și funcție în propoziție au fost analizate, trebuie ca analiza gramaticală să fie împletită cu construirea de exemple cu alt conținut din punct de vedere al înțelesului, dar cu aceleași forme și raporturi gramaticale.

Acest fel de exercițiu duce la adîncirea înțelegerii de către elevi a formei gramaticale respective, deoarece le arată că aceleași legături de idei, deși se pot referi la obiecte diferite, pot fi redate prin aceleași forme gramaticale. În felul acesta, li se arată elevilor în mod concret, cum trebuie să înțeleagă din punct de vedere gramatical legătura dintre formă și conținut.

Înlocuirea unor cuvinte prin altele, înlăuntrul acelorași forme și raporturi gramaticale, face pe elevi să înțeleagă sensul adînc al următoarei trăsături caracteristice a științei gramaticii, definită de I. V. Stalin astfel: „Trăsătura caracteristică a gramaticii constă în aceea că ea stabilește regulile modificării cuvintelor, avînd în vedere nu cuvinte concrete, ci în general cuvinte fără caracter concret; ea stabilește reguli pentru compunerea propozițiilor, avînd în vedere nu propoziții concrete: de exemplu un subiect concret, un predicat concret etc., ci în general orice fel de propoziții, independent de forma concretă a cutărei sau cutărei propoziții. Prin urmare, făcînd abstracție de particular și concret, atît în cuvinte cît și în propoziții, gramatica ia acel element comun care stă la baza modificărilor cuvintelor și a îmbinărilor lor în propoziție și construiește din acel element comun reguli gramaticale, legi gramaticale" *.

Înțelegerea acestei idei se mai poate obține și prin procedeul de alcătuire, mai întîi, a unor grupe sintactice similare, apoi a unor propoziții „paralele" cu cele analizate.

Să presupunem că trebuie să analizăm propoziția: *Pîraie repezi s-azvîrl cu vuiet în Bistrița* din *Pe plută de la Dorna la Piatra* de Al. Vlahuță. Elevul și întreaga clasă, întrebați de profesor, împart propoziția în grupe de cuvinte legate sintactic între ele: *Pîraie repezi, pîraie s-asvîrl, s-asvîrl cu vuiet, s-asvîrl în Bistrița.* După modelul acestor exemple de legături sintactice,

* *I. V. Stalin:* „Marxismul și problemele lingvisticii". Ed. 1953, pag. 22.

elevii dau şi altele: atribute adjectivale care se acordă în gen, număr şi caz cu substantivul determinat: *plutaşii voinici, valurile clocotitoare, adiere primăvăratică;* subiect şi predicat, adică denumirea obiectelor în acţiune şi a acţiunilor lor: *plutaşii luptă, valurile cad, adierea răcoreşte* (e bine chiar să începem analiza propoziţiei cu grupul părţilor principale de propoziţie). Apoi denumirea acţiunii şi împrejurarea în care se face acţiunea, adică predicatul şi complementul circumstanţial (de mod sau de loc), *luptă cu îndîrjire, cad cu zgomot, răcoreşte plăcut* etc.

La terminarea analizei, elevul rezumă: Aceasta este o propoziţie independentă, dezvoltată, deoarece în afară de subiect şi predicat mai are şi alte părţi secundare: atribut adjectival, complement circumstanţial de mod şi de loc.

După ce vom deprinde elevii să construiască paralele pentru grupele sintactice întîlnite, se poate trece la alcătuirea unor propoziţii asemănătoare din punct de vedere al structurii lor cu cele analizate. La început se vor alege propoziţii mai uşoare şi mai simple, apoi se va trece potrivit cu textele analizate, la construcţii mai complicate.

Profesorul va controla participarea fiecărui elev, punînd cînd pe unul, cînd pe altul să formuleze sau să găsească în texte literare asemenea construcţii paralele, de ex. pentru propoziţia de mai sus se pot da „paralelele": *Ţăranii harnici muncesc cu spor pe ogoare. Caii iuţi aleargă cu tropot pe şosea. Aburii uşori se ridică ca un fum deasupra rîului.*

În felul acesta numărul exemplelor pentru construcţiile respective creşte, iar în timpul analizei, spre deosebire de modul obişnuit de a pune un elev să facă analiza iar ceilalţi să-l urmărească şi să-l corecteze doar cînd greşeşte, acum întreaga clasă participă în mod activ alegînd exemple paralele.

În timpul analizei gramaticale trebuie să atragem atenţia asupra ordinei cuvintelor în propoziţie, asupra aşezării părţilor principale de propoziţie, care formează, de fapt, simburele propoziţiei şi să cerem de la elevi să ştie să le găsească cu uşurinţă; la fel ei trebuie să afle repede şi părţile secundare ale propoziţiei, precum şi părţile de vorbire prin care sînt exprimate. Priceperea de a face repede analiza gramaticală va face ca elevii să se deprindă să sublinieze cu semne convenţionale toate părţile propoziţiei în însuşi procesul scrierii textului propoziţiei care se analizează şi nu după aceea, aşa cum se face de obicei.

Pentru ca să deprindem pe elevi cu o rapidă analiză sintactică, ceea ce îi va ajuta să pună repede şi corect semnele de punctuaţie la dictare, vom începe prin a le cere să marcheze cu semne convenţionale numai părţile principale, pe măsură ce le întîlnesc în cursul scrierii textului propoziţiei. Apoi le vom cere să însemne într-un fel stabilit, care trebuie să rămînă acelaşi, şi celelalte părţi: atributul, complementul, circumstanţialele.

Afară de aceasta, pentru cultivarea deprinderii de a face repede o analiză gramaticală se pot folosi şi următoarele exerciţii:

1) Profesorul dictează propoziţia sau fraza iar elevul, scriind-o pe tablă, pune imediat semnele de punctuaţie şi anunţă tare ce fel de semn a pus şi pentru ce, de ex.: după subiect urmează o apoziţie dezvoltată, am pus-o între virgule, sau: înaintea propoziţiei principale este o subordonată circumstanţială de timp pe care am separat-o prin virgulă de principală, sau: înlăuntrul propoziţiei principale este intercalată o atributivă explicativă — am separat-o prn virgule sau paranteză orizontală de restul propoziţiei principale.

2) Profesorul dictează o propoziţie şi cere mai întîi elevului s-o ana-

lizeze oral și să arate unde și ce fel de punctuație este cerută de text și abia după aceasta s-o scrie.

Cînd elevii se vor obișnui cu asemenea exerciții li se va putea cere să facă analiza într-un timp din ce în ce mai scurt.

3) Profesorul dă schema unei propoziții sau a unei fraze „independent de forma concretă a cutărei sau cutărei propoziții" și cere elevilor să stabilească ce și cîte semne de punctuație trebuie puse într-o propoziție sau frază astfel construită.

De exemplu: care este punctuația cerută de o frază formată din patru propoziții coordonate, care nu sînt legate prin conjuncții? răspunsul trebuie să fie: trei virgule pentru despărțirea propozițiilor și punct la sfîrșit. Pentru verificare se propune clasei să completeze schema cu un conținut concret, să scrie toată fraza și să pună semnele de punctuație. Iată cum poate fi alcătuit unul din răspunsuri: *Cerul se întunecase, luna nu răsărise încă, satul fu acoperit de umbrele serii, oamenii mergeau grăbiți spre casele lor.*

Însă nici aceasta nu este suficient. În timpul analizei gramaticale este necesar să se dea elevilor teme variate care ajută la îmbogățirea vocabularului, la dezvoltarea gîndirii și a vorbirii lor. Astfel de teme sînt: alegerea cuvintelor din aceeași familie sau a sinonimelor și a antonimelor, sau exerciții de alcătuire a diferitelor forme gramaticale ale aceluiași cuvînt, de exemplu să schimbe verbele de la un mod la altul. Pentru dezvoltarea vorbirii e bine să se ceară elevilor să exprime o idee sau alta în diferite feluri, ținînd seama pe cît posibil și de deosebirile de sens, și să lege propozițiile între ele prin variate mijloace (conjuncții, locuțiuni conjuncționale, adverbe relative etc.).

*Procedee și materiale intuitive folosite în analiza gramaticală.*

Este recomandabil ca în timpul analizei gramaticale să recurgem la procedee și materiale intuitive, concrete. Astfel, cînd se studiază rostul ordinei cuvintelor în propoziție se pot distribui cartonașe, pe fiecare din ele fiind scrise cîte un grup din cuvintele din propoziție, de exemplu :

| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
| O aburire de răcoare | începu a luneca | în răstimpuri |

Profesorul propune să se așeze la început cartonașul nr. 3 și apoi întreabă pe elevi ce nuanță nouă de sens a dat propoziției această schimbare a cuvintelor. Același lucru se poate face și cu cartonașul nr. 2 și elevii vor înțelege că prin schimbarea ordinei cuvintelor în propoziție se schimbă întrucîtva și sensul: deoarece accentul logic cade de obicei asupra cuvîntului care ocupă primul loc.

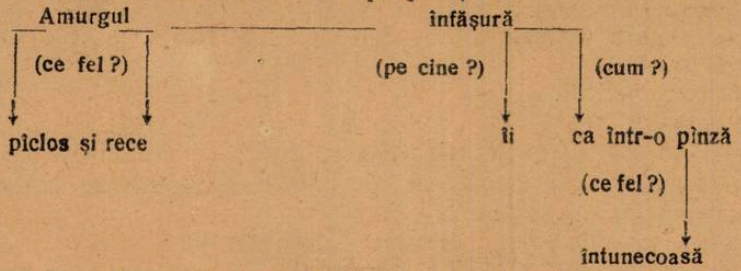
Cartonașele pot fi folosite și pentru a demonstra elevilor că scoaterea unei părți din propoziție modifică sau nu sensul acesteia.

Cele mai indicate procedee folosite în timpul analizei gramaticale sînt tabelele, schemele, desenele (linii, paranteze, săgeți — care unesc cuvintele sau propozițiile dependente de acele de care depind, vîrful săgeții fiind îndreptat totdeauna spre cuvîntul sau propoziția dependentă).

Schemele folosite pentru ilustrarea analizei propoziției sau a frazei sînt foarte variate.

Pentru elevii clasei a VI-a în manualul *Gramatica limbii române (cl. VI—VII)*, cît și în *Culegerea de exerciții gramaticale* (sintaxa propoziției și a frazei) se dau scheme care demonstrează raporturile existente între diferitele părți ale propoziției

Iată un exemplu de schemă a propoziției:




In schema respectivă cuvîntul subordonat este așezat sub cuvîntul pe care-l determină, iar întrebarea și pornirea săgeții indică limpede felul părții de propoziție subordonate. Părțile de propoziție de același fel, de pildă atributele adjectivale din exemplul de mai sus sînt așezate simetric și pe același plan pentru a arăta raportul de egalitate dintre ele.

Alcătuind această schemă, elevii își dau seama mult mai bine de structura propoziției, dovedesc că au recunoscut părțile propoziției și au înțeles legătura dintre ele, iar profesorul poate să verifice foarte ușor munca elevilor fără să mai ceară explicații.

Dezavantajul acestei scheme îl constituie faptul că nu respectă ordinea cuvintelor în propoziție.

Un alt mijloc folosit pentru analiza gramaticală (mai simplă) este și sublinierea cu semne convenționale a părților propoziției, de pildă cu una și două linii drepte subiectul și predicatul, cu o linie punctată (întreruptă) atributele, cu o linie ondulată complementele (direct și indirect) și prin încadrarea într-un chenar a circumstanțialelor.

Dar realizarea principiului intuitivității în procesul analizei gramaticale nu se reduce la reprezentări grafice, ci se obține prin însăși alegerea textelor, prin claritatea construcțiilor gramaticale prezentate, care redau ideile într-o ordine firească și care pot fi urmărite cu ușurință de elevi în cursul analizei.

*Formele analizei gramaticale.*

Formele analizei gramaticale sînt destul de variate. Astfel, o analiză gramaticală poate fi orală sau scrisă, iar procedeele de efectuare a unei analize gramaticale scrise sînt de asemenea numeroase. Iată cîteva din ele:

1) Sublinierea cuvintelor care se analizează prin semne convenționale.

2) Notarea felurilor părților de propoziție prin prescurtări așezate deasupra cuvîntului, de ex.: s. subiect, p. predicat, (v. verbal și n. nominal), a. atribut (a. adjectival, s. substantival, v. verbal, ad. adverbial), c.d. complement direct, c.i. complement indirect, c.t. circumstanțial de timp, c.l. circumstanțial de loc, c.m. circumstanțial de mod etc.

3) Notarea caracteristicilor părților de vorbire sau a felurilor părților de propoziție după cuvîntul analizat. În notare se pot folosi prescurtări. Se va atrage elevilor atenția asupra necesității de a respecta ordinea în care se dau caracteristicile și felul de prescurtare. Dăm un exemplu de analiză morfologică:

*Căprioara* = subst., concr., com., fem., sing., nom., decl. I, art. encl. hot., form. cu suf. *-ioar.*

*suie* = verb. tranz., act., conj. IV, ind., imperf., pers. a III-a, sing.

*la* = prep. simplă cu acuz.

*deal* = subst., concr., com., neutru, sing., acuz., decl. a II-a, neart. etc. şi unul de analiză sintactică:

*Boierul l-a chemat în foişor.*

*Boierul* = subiect.

*a chemat* = predicat.

*l* = complement direct.

*în foişor* = compl. circumstanţial de loc.

3) scoaterea cuvintelor din textul de analizat şi anunţarea tuturor caracteristicilor după o schemă dată.

Exemplu de schemă pentru analiza substantivului:

| Subst. | Fel | Gen | Număr | Caz | Decl. | Art. | Formarea |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

Exemplu de schemă pentru analiză sintactică, completată cu analiza morfologică sumară:

| Partea de propoziţie | Categoria (sau felul) | Întrebarea | Pe cine determină | Prin ce este exprimat |
|---|---|---|---|---|

Dacă analiza morfologică cuprinde toate caracteristicile unei părţi de vorbire, sau dacă se îmbină analiza sintactică cu cea morfologică este nevoie ca schema să fie desenată pe ambele părţi ale caietului deschis, pentru a avea loc suficient de completat tot ce trebuie.

4) Întocmirea schemei propoziţiei sau a frazei care se analizează.

După formă, analiza poate fi fonetică, morfologică, sintactică. La capitolele special consacrate predării foneticii, morfologiei, sintaxei se vor practica aspectele respective ale analizei gramaticale. Analiza ortografică se sprijină, de fapt, pe analiza fonetică şi cea morfologică, iar cea de punctuaţie pe analiza sintactică.

După cunoştinţele gramaticale a căror verificare se urmăreşte, analiza poate fi parţială sau completă.

În cadrul analizei complete, elevii trebuie să analizeze fiecare propoziţie din punct de vedere sintactic, să arate felurile părţilor de propoziţie, precum şi ale părţilor de vorbire şi caracteristicile acestora. Aceasta este aşa zisa analiză combinată, deoarece îmbină cele două feluri de analiză gramaticală, morfologică şi sintactică. Un asemenea fel de analiză gramaticală nu se face la fiecare lecţie, ci se foloseşte la repetarea şi verificarea cunoştinţelor, după terminarea uneia sau mai multor teme, la o lucrare scrisă de control, la încheierea studiului întregii gramatici.

În cadrul analizei parţiale, profesorul limitează analiza gramaticală a textului la găsirea şi analizarea acelor fenomene lingvistice, care sînt tratate într-un anumit capitol studiat recent. Profesorul foloseşte, de fapt, analiza parţială la fiecare lecţie, pentru a analiza şi explica un nou fenomen gramatical. Mulţi profesori, în mod just, socotesc această formă de muncă ca un mijloc de fixare a cunoştinţelor de curînd dobîndite.

Analiza gramaticală parţială este justificată, deoarece numai astfel se concentrează atenţia elevilor asupra fenomenului studiat, se economiseşte timpul, atît în cadrul lecţiei, cît şi la efectuarea temei acasă. Analiza gramaticală trebuie să fie subordonată întru totul însuşirii cunoştinţelor şi deprinderilor conştiente şi temeinice.

## LECŢIA IN ŞCOALA ELEMENTARA
(Din experienţa învăţătorilor)
Sub redacţia lui *I. N. Kazanţev*

In Uniunea Sovietică tot mai mulţi sînt învăţătorii care obţin realizări frumoase în munca pentru asigurarea succesului la învăţătură al tuturor elevilor, învăţători care lucrează de ani de zile fără repetenţi. Această experienţă pozitivă este studiată, generalizată şi popularizată, ea devine astfel un bun şi al celorlalte cadre didactice, care însuşindu-şi metodele înaintate de muncă, reuşesc să obţină rezultate din ce în ce mai bune în activitatea lor didactică.

Culegerea „Lecţia în şcoala elementară" apărută sub redacţia lui I. N. Kazanţev, candidat în ştiinţe pedagogice, prezintă tocmai diferite aspecte din experienţa pozitivă a unor învăţători sovietici.

O parte din materialele din culegere sînt rapoarte ale unor învăţători fruntaşi, prezentate fie în cadrul „Lecturilor pedagogice" ale Academiei de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R., fie în cadrul conferinţelor practico-ştiinţifice ale învăţătorilor, în care îşi descriu experienţa lor personală în legătură cu anumite probleme ale muncii didactice.

Prin varietatea problemelor care le cuprinde, culegerea ajută pe învăţătorii din ţara noastră să cunoască mai bine experienţa învăţătorilor sovietici pe care să o aplice în condiţiile concrete ale muncii lor, pentru a obţine rezultate bune în activitatea didactică.

Culegerea ne arată cum învăţătorii sovietici reuşesc să dea elevilor cunoştinţe temeinice printr-o bună organizare a lecţiilor şi prin folosirea unei varietăţi de metode.

Din articolele cuprinse în această culegere reiese în mod evident faptul că întreaga activitate didactică a învăţătorilor sovietici este străbătută de ideologia comunistă, de dorinţa şi străduinţa lor de a lega indestructibil teoria de practică, de a preda în aşa fel, încît elevii să-şi însuşească temeinic cunoştinţele cu privire la elementele de bază ale ştiinţelor şi să-şi formeze concepţia materialist-dialectică despre lume.

Învăţătorul sovietic este conştient de faptul că lecţia reprezintă veriga principală în procesul de învăţămînt şi că ea trebuie pregătită cu multă grijă şi conştiinciozitate; acest lucru presupune aprofundarea conţinutului ei, alegerea şi folosirea acelor metode capabile să asigure însuşirea conştientă şi activă a cunoştinţelor şi formarea priceperilor şi deprinderilor de către elevi.

Sarcina de a înarma pe elevi cu cunoştinţe ştiinţifice şi de a le forma concepţia materialist-dialectică despre lume începe să fie tradusă în viaţă de către învăţători începînd din primele clase. Pentru aceasta se acordă o atenţie deosebită legăturii dintre conţinutul lecţiilor şi practică.

Astfel M. I. Nazarova, învăţătoare la şcoala nr. 78 din Moscova, în articolul ei intitulat „Lecţia-excursie în natură" arată cum a căutat să deprindă pe elevi chiar de la primele lecţii, să observe natura înconjurătoare, pentru ca ei singuri să vadă schimbările care au loc în natură în decursul diferitelor anotimpuri ale anului. Învăţătoarea nu s-a limitat numai la discuţiile pe care le-a avut în clasă, ci a organizat o excursie în legătură cu schimbările care au loc în natură odată cu venirea toamnei. Excursia a organizat-o după ce elevele au căpătat anumite cunoştinţe despre caracteristicile toamnei timpurii, prin discuţii şi prin intuirea unui tablou. M. I. Nazarova şi-a dat seama că reuşita excursiei depinde de buna ei organizare, de măsura în care elevii vor

fi antrenați la o muncă activă de cunoaștere.

In articol se descrie pe larg felul cum învățătoarea s-a pregătit pentru lecția-excursie și desfășurarea acesteia, precum și rezultatele obținute.

Importanța și valoarea experienței învățatoarei M. I. Nazarova constă în aceea că folosind în procesul muncii didactice, forme variate și accesibile elevilor, îi antrenează pe aceștia încă din primele lecții să-și însușească activ cunoștințele, le dezvoltă dragostea și interesul față de natură, îi învață să observe fenomenele din natură și să facă generalizări elementare.

Articolele scrise de învățătoarea Z. N. Anfilova de la școala nr. 312 din Moscova: „Sistemul de muncă în cadrul lecției" și „Educarea atenției elevilor în cursul lecțiilor", oferă de asemenea un bogat material pentru învățătorii noștri. In cadrul pregătirii ei, Z. N. Anfilova dă o atenție deosebită alcătuirii planului de lecție, străduindu-se să definească într-un mod precis și just scopul lecției, aprofundează în mod serios conținutul ei ținînd seama de scopul urmărit, depunînd toate străduințele ca să facă lecția accesibilă nivelului de înțelegere a elevilor și s-o lege de cunoștințele lor anterioare.

Pentru însușirea cunoștințelor în mod conștient și temeinic de către elevi ea se ocupă sistematic de dezvoltarea deprinderii lor de a gîndi, obișnuindu-i să facă comparații, să generalizeze faptele, să tragă concluzii juste în mod independent.

Propunîndu-și ca scop dezvoltarea gîndirii elevilor se preocupă de educarea atenției lor active. Plecînd de la principiul marelui pedagog K. D. Uşinski, potrivit căruia „atenția este unica poartă prin care cunoașterea conștientă poate să treacă și să se transforme în capacitate intelectuală a elevului", învățătoarea folosește o serie de mijloace pentru a asigura participarea activă a elevilor, făcîndu-i să înțeleagă necesitatea de a munci serios în timpul lecțiilor.

Atunci cînd ascultă pe elevi utilizează metode diferite, de exemplu: pe unul îl ascultă din bancă, pe altul îl cheamă la tablă etc. In felul acesta atenția care oscilează, va crește din nou.

In timpul predării lecțiilor, învățătoarea apelează întotdeauna la cunoștințele și experiența personală a elevilor, urmărind mereu să le formeze noțiuni juste, să le dezvolte spiritul de observație și să le trezească interesul pentru cunoașterea realității.

Z. M. Anfilova trecea la expunerea noului material numai după ce se convingea că materialul precedent este bine însușit de elevi și că ei au noțiuni clare despre el.

O astfel de metodă, pe lîngă că activizează atenția elevilor, îi ajută să-și aprofundeze mai bine conținutul lecțiilor.

Atitudinea învățătoarei Z. N. Anfilova în timpul lecțiilor se caracterizează prin grija pe care o manifestă față de fiecare elev, prin ajutorul dat la timp atuncea cînd elevii întîmpină unele greutăți în însușirea cunoștințelor și prin preocuparea de a forma la elevi deprinderea să depună eforturi în îndeplinirea independentă a sarcinilor legate de învățătură.

Din grupul de articole ale învățătorilor fruntași cuprinse în această culegere, care oglindesc munca de formare a concepției materialist-dialectice despre lume la elevi, prezintă un interes deosebit articolul intitulat „Lecțiile de citire explicativă", scris de metodicianul A. A. Perrotte.

Pe baza unui material concret el vine în sprijinul învățătorilor, arătîndu-le cum trebuie să se predea elevilor din clasa a III-a, într-o formă cît mai accesibilă, bazele învățăturii marelui transformator al naturii I. V. Miciurin și a continuatorului său T. D. Lîsenko. Autorul articolului prezintă detailat 4 planuri de lecții de citire explicativă, lecții ținute pe baza materialului de științele naturii, care cuprind o serie de indicații prețioase pentru învățători, arătînd felul în care se poate realiza în cadrul lecției legătura dintre cele ce se învață în clasă și practică. El citează ca exemplu concret experiența școlii nr. 638 din Moscova, unde aplicîndu-se în practică învățătura lui Miciurin, tinerii miciuriniști au transformat un teren pietros într-o grădină minunată unde sînt cultivate zeci și zeci de plante. Aceasta a devenit pentru elevi terenul lor experimental, asigurînd școlii astfel o rodnică activitate în ceea ce privește aplicarea învățăturii miciuriniste.

Autorul articolului arată de asemenea cum se poate folosi materialul intuitiv la lecții, cum trebuie să apeleze învățătorul la experiența personală a elevilor, deși ea nu este atît de bogată, cum prin ajutorul excursiilor reușește el să dezvolte la elevi interesul pentru cunoașterea naturii, să le educe spiritul de observație și treptat să le formeze noțiuni științifice cu privire la lumea înconjurătoare.

O serie de articole din această culegere se referă în mod special la munca educativă pe care o desfășoară învățătorii sovietici în cadrul lecției.

Din conținutul acestor articole reiese în mod clar înțelegerea justă de către

învățători a unității care există între instrucție și educație.

Astfel învățătorii sovietici se străduiesc să dea elevilor temeinice cunoștințe științifice pentru ca pe baza lor să-i educe în spiritul moralei comuniste. Sarcinile educative care se realizează în cadrul lecțiilor nu constituie un oarecare adaos mecanic, ci o parte organică a procesului de învățămînt.

Un exemplu viu în acest sens îl constituie articolul scris de învățătoarea A. V. Barîșeva de la școala nr. 665 din Moscova, intitulat: „Lecții de citire explicativă". Materialul arată posibilitățile pe care le oferă lecțiile de citire explicativă pentru educarea la copii a trăsăturilor moralei comuniste.

Autorul arată de asemenea cum în cursul lecțiilor de citire, învățătorul are posibilitatea de a cunoaște pe fiecare elev în parte, cît este el de activ, capacitatea lui de a asimila, agerimea minții, priceperea de a povesti într-un mod curgător cele citite.

In clasele mai mari ale școlii elementare, se desfășoară o muncă mult mai complicată în ceea ce privește rezolvarea sarcinilor educative. Această muncă se desfășoară acum la toate obiectele. In acest sens, în articolul lui N. N. Minervina se arată posibilitățile educative pe care le oferă lecțiile de cînt.

Bazîndu-se pe vasta sa experiență pedagogică în cadrul lecțiilor de cînt, N. N. Minervina educă și trezește interesul elevilor față de lecții, le îmbogățește cunoștințele, le dezvoltă imaginația creatoare, le educă dragostea pentru eroii populari și le dezvoltă sentimentul patriotismului sovietic.

Materialul învățătorului I. I. Șolohov „Conduita învățătorului în timpul lecției" constituie o completare serioasă la ciclul de articole care se referă la problema rezolvării sarcinilor educative în procesul predării diferitelor obiecte studiate în școala elementară.

Autorul articolului scoate în relief faptul că succesul obținut în realizarea sarcinilor instructiv-educative în cursul lecțiilor, depinde în primul rînd de învățător. Învățătorul trebuie să aibă tact pedagogic, să dea dovadă de o înaltă principialitate în activitatea sa, în comportarea sa nu numai în școală, ci și înafară de școală, căci numai așa el poate deveni un exemplu viu pentru elevi.

Din studierea articolelor din această culegere se desprinde, foarte evident, ideea că învățătorii sovietici se străduiesc nu numai să pregătească pe elevi pentru o însușire cît mai temeinică a bazelor științelor, dar să-i și educe în spiritul moralei comuniste.

Pe baza obiectelor de învățămînt, ei educă la elevi însușiri morale pozitive, le lărgesc orizontul intelectual, le formează priceperile și deprinderile cerute de școala sovietică. Exemplul învățătorilor fruntași din Uniunea Sovietică trebuie să fie îmbrățișat de învățătorii noștri și aplicat la condițiile concrete ale școlii noastre.

O serie de alte articole se referă la munca plină de grijă a învățătorilor care predau la clasa I.

Pentru instruirea cu succes a elevilor din clasa I o uriașă însemnătate are pregătirea lor pentru lecții. Învățătoarea E. A. Zubova, după cum reiese din articolul „Lecțiile ținute cu copiii de 7 ani", își pregătește clasa cu o zi mai înainte pentru lecția care urmează, amintindu-le elevilor ce trebuie să facă ca să vină pregătiți la lecție.

Ea scrie: „Ziua de 15 septembrie este ultima zi a perioadei preabecedare. La sfîrșitul acestei zile, i-am anunțat pe copii că mîine vom începe să citim după abecedar... le-am amintit că mîine nimeni să nu uite abecedarul, bețișorul de urmărit, literele decupate, cartonul pe care vor fi lipite"[1]. Iată cum învățătoarea a atras atenția copiilor pentru primele lecții de învățare a literelor.

O deosebită valoare are și articolul învățătoarei E. I. Morozova, în care se tratează problema organizării copiilor din clasa I la lecțiile de cînt. Autoarea articolului arată importanța pe care trebuia s-o dea învățătorul felului cum va lucra el cu copiii încă din prima zi. Articolul dă indicații metodice valoroase pentru învățătorii noștri, dezbătînd pe larg două conspecte de lecții care pot fi folosite ca un ghid important în organizarea lecțiilor de cînt.

Cu multă măiestrie procedează învățătorii fruntași în realizarea principiului intuiției în ținerea lecțiilor la clasa I, dînd viață celor spuse de marele pedagog rus K. D. Ușinski, că predarea intuitivă se bazează pe reprezentările concrete ale copiilor. In articolul său „Lecții de aritmetică în clasa I" N. I. Vanicikina remarcă în mod just că instruirea elevilor de clasa I necesită o aplicare pricepută a principiului intuiției. Ea scrie despre copil că „trebuie să vadă, să atingă cu mîinile, să miște din loc, să combine, să aleagă cuvintele pentru

[1] Lecția în școala elementară. Edit. de stat didactică și pedagogică — 1953, pag. 62.

a povesti ce a văzut, ce a făcut"[1]. Copilul poate rezolva cu mai multă uşurinţă o problemă simplă şi apoi una mai complicată, dacă el a înţeles problema pe baza materialului intuitiv; aceasta are o anumită explicaţie psihologică avînd în vedere că la elevii din clasa I nu este încă dezvoltată gîndirea abstractă, dominînd la ei mai mult gîndirea concretă.

Învăţătorii sovietici caută să folosească metode cît mai variate pentru realizarea acestui principiu didactic atît de important în predarea cunoştinţelor.

Problema respectării principiului intuiţiei în cadrul lecţiilor este dezbătută pe larg şi în articolele scrise de N. I. Nazarova, I. A. Zubova etc.

O serie de alte articole ridică o problemă de asemenea importantă pentru munca cu primele clase şi anume varietatea activităţilor şcolare.

Activităţile variate care se desfăşoară în cadrul lecţiei reprezintă unul din elementele cele mai importante care contribuie la asigurarea participării active a elevilor la menţinerea atenţiei lor.

Iată, de exemplu, cum îşi schiţează în planul său succesiunea diferitelor forme de activităţi în cadrul unei lecţii de citire din clasa a II-a învăţătoarea A. V. Barîşeva.

„1) Verificarea temelor date pentru acasă. Chem la tablă 4 elevi: trei dintre ei vor spune pe dinafară poezia lui Pleşceev „La şcoală", iar cel de-al patrulea va povesti prima parte din povestea „Micuţul şi Jucica", care trebuia pregătită acasă. 2) Citirea celei de a doua părţi a povestirii „Micuţul şi Jucica" (va citi un elev bun — Şura D.). 3) Munca cu privire la dezvoltarea vocabularului. 4) Citirea pe roluri a unei jumătăţi din cea de-a doua parte a povestirii... 5) Citirea pe fragmente a ambelor părţi ale povestirii... 6) Caracterizarea personajelor. 7) Concluzie. 8) Temă pentru acasă"[2].

Desfăşurarea lecţiei respective, rezultatele obţinute arată justeţea organizării variatelor aspecte ale lecţiei.

E de remarcat de asemenea grija învăţătoarei pentru urmărirea progresului pe care-l face fiecare elev; ea îndreaptă la timp greşelile elevilor, respectă cu stricteţe particularităţile lor de vîrstă, ţine seama de particularităţile lor individuale.

Un asemenea procedeu îl întîlnim şi la învăţătoarea A. A. Bondarenko în cadrul lecţiilor de aritmetică şi la învăţătoarea Z. N. Anfilova şi N. T. Vanicikina.

O problemă importantă care nu lipseşte din cuprinsul culegerii, problemă de care este legată în mare măsură reuşita lecţiilor, este aceea cu privire la planificarea sistemului de lecţii.

Învăţătoarea N. I. Prîskalova în articolul „Cum îmi planific lecţiile pe teme", ne descrie munca cu privire la sistemul de planificare al lecţiilor pe teme. N. I. Prîskalova arată că învăţătorul poate aprofunda cum se cuvine conţinutul şi desfăşurarea fiecărei lecţii numai printr-o muncă serioasă cu privire la întregul sistem de lecţii. Articolul cuprinde şi 9 planuri de lecţii, care ilustrează felul în care învăţătorul îşi sistematizează materialul pentru fiecare lecţie.

Se scoate în evidenţă faptul că pregătirea sistematică a învăţătorului pentru lecţie reprezintă o chezăşie a succesului muncii didactice.

E succintă prezentarea unor articole cuprinse în această culegere. A arătat numai cîteva probleme ale organizării şi metodicii lecţiilor în şcoala elementară. O problemă serioasă a muncii didactice o constituie însă metodica şi organizarea lecţiilor de către învăţătorii care lucrează cu două sau mai multe clase, activitate care prezintă un anumit specific.

Se înţelege de la sine că organizarea lecţiilor în condiţiile activităţii simultane a învăţătorului necesită o muncă mai grea şi o atenţie deosebită din partea acestuia. Culegerea de faţă cuprinde două articole care se referă la munca învăţătorilor care predau simultan la mai multe clase.

Articolul învăţătoarei K. A. Kazanţeva „Din experienţa lecţiilor ţinute simultan cu două clase" şi al învăţătorului M. F. Maximiuk „Lecţii ţinute simultan cu două clase", analizează pe bază de exemple concrete, cum trebuie să procedeze învăţătorul pentru a înlătura greutăţile provenite din condiţiile muncii simultane cu mai multe clase.

Învăţătorul nu trebuie să uite niciodată că munca lui poate fi încununată de succes numai atunci cînd el chibzuieşte din timp asupra conţinutului cît şi asupra metodicii lecţiilor cu clase diferite.

In articolele autorilor amintiţi găsim o descriere detailată a muncii lor cu două clase, prezentîndu-se de asemenea

[1] Lecţia în şcoala elementară. Edit. de stat didactică şi pedagogică — 1953. pag. 71.

[2] Op. cit. pag. 123.

şi orarul lecţiilor respective pentru clasele I-a şi a III-a, precum şi pentru clasele a II-a şi a IV-a.

Intreaga culegere este scrisă într-un stil curgător; conţinutul articolelor e plin de exemple concrete din activitatea învăţătorilor sovietici care dau dovadă de o înaltă pregătire politică-ideologică, de o cunoaştere temeinică a problemelor de pedagogie, de metodică, precum şi a acelor legate de psihologia copiilor cu care lucrează.

Invăţătorii din ţara noastră, dorind de a-şi perfecţiona măiestria lor pedagogică, găsesc în articolele publicate în această culegere un ajutor preţios pentru îmbunătăţirea calităţii organizării şi predării lecţiilor, pentru îmbunătăţirea muncii de educare a elevilor noştri în cadrul procesului de învăţămînt.

Culegerea aceasta trebuie să constituie de asemenea un imbold în ceea ce priveşte munca de studiere şi generalizare a experienţei creatoare a şcolii şi cadrelor didactice, pentru a dezvolta mai departe teoria şi practica pedagogică.

S. I.

## STUDII DE PEDAGOGIE

de *I. M. Duhovnîi*

Datorită activităţii creatoare dusă de cadrele didactice din şcoala sovietică, experienţa înaintată a muncii de educaţie din Uniunea Sovietică se îmbogăţeşte cu fiecare an tot mai mult.

Oamenii de ştiinţă analizează, sintetizează, generalizează această experienţă şi o pun la îndemîna zecilor de mii de învăţători şi profesori care folosind-o, ridică pe o treaptă superioară nivelul muncii instructiv-educative, îmbogăţind totodată experienţa din care ei înşişi au învăţat.

In lucrarea „Studii de Pedagogie", I. M. Duhovnîi generalizează experienţa înaintată a şcolii sovietice în legătură cu unele din cele mai importante probleme pedagogice.

Nefiind un manual de pedagogie şi deci neavînd obligaţia conformării unei programe şcolare, aceste studii tratează numai cîteva probleme pedagogice şi anume: „Sarcinile educaţiei comuniste", „Educaţia în spiritul moralei comuniste", „Invăţămîntul politehnic", „Principiile didactice", „Dirigintele" şi „Profesorul". In legătură cu aceste probleme, autorul prezintă un bogat material faptic, acumulat din experienţa înaintată a învăţătorilor şi profesorilor sovietici, pe baza căruia desprinde o serie de concluzii interesante.

In primul studiu, se lămureşte conţinutul noţiunii de educaţie comunistă, arătîndu-se condiţiile obiective care determină necesitatea dezvoltării multilaterale a personalităţii umane. Autorul analizează o serie de probleme ale diferitelor laturi ale educaţiei comuniste (educaţia intelectuală, fizică şi estetică). Este subliniată importanţa educaţiei intelectuale, care constituie veriga principală în sistemul educaţiei comuniste. In legătură cu această problemă, autorul citează din operile clasicilor marxism-leninismului care au arătat rolul educaţiei intelectuale în condiţiile societăţii socialiste, ca mijloc de dezvoltare multilaterală a personalităţii şi armă de desfiinţare a împărţirii societăţii în clase. Arătînd în ce constă idealul omului instruit al societăţii sovietice, I. M. Duhovnîi subliniază în mod just imensa însemnătate pe care o au cunoştinţele cu adevărat ştiinţifice pentru educarea tineretului în spiritul comunismului. Cu acest prilej, sînt combătute curentele pedagogiei burgheze, care consideră instrucţia ca fiind independentă de educaţie (teoria învăţămîntului formal şi teoria învăţămîntului material) demascîndu-se esenţa de clasă a acestor teorii, baza lor filozofică.

Tot în cadrul aceluiaşi studiu este prezentată, pe scurt, importanţa educaţiei fizice şi estetice, legătura acestora cu celelalte aspecte ale educaţiei comuniste multilaterale şi mijloacele pentru realizarea sarcinilor educaţiei fizice şi estetice.

Lenin arată că toată munca în domeniul educaţiei, al învăţămîntului şi al instrucţiei tineretului de azi trebuie să fie îndrumată spre o educare în spiritul moralei comuniste; aceasta înseamnă că tinerii trebuie astfel educaţi încît să devină participanţi activi la lupta pentru înlăturarea exploatării, la lupta pentru construirea societăţii noi.

Intelegînd în mod just însemnătatea deosebită pe care o are educaţia tineretului în spiritul moralei comuniste pentru dezvoltarea societăţii socialiste, pentru construirea comunismului, autorul acordă acestei probleme un loc important în lucrarea sa (problema educaţiei morale este tratată separat de celelalte laturi ale educaţiei comuniste şi ocupă un spaţiu apreciabil în lucrare).

Problemei educaţiei în spiritul moralei comuniste îi sînt consacrate două studii: primul prezintă învăţătura marxist-leninistă despre morală şi problemele de

bază, privind conținutul educației morale în școala sovietică; celălalt analizează principiile și metodele de educație în spiritul moralei comuniste.

Autorul tratează pe larg conținutul moralei comuniste ilustrînd trăsăturile morale ale omului sovietic printr-o serie de exemple vii, luminoase. Ceea ce impresionează plăcut pe cititor este bogatul material beletristic pe care autorul îl folosește cu pricepere pentru a sublinia minunatele trăsături morale ale omului sovietic, varietatea exemplelor luate din viața școlii sovietice, care subliniază complexitatea muncii de educație morală.

Tratarea conținutului și a metodelor educative în spiritul moralei comuniste nu este făcută în egală măsură, acordîndu-se mai multă atenție educației în spiritul patriotismului socialist, formării atitudinii socialiste față de muncă, educării spiritului de colectiv, ca trăsături de bază ale omului nou.

O deosebită extindere se acordă studiului care tratează „Principiile și metodele educației morale". Pornind de la teza justă că principiile sînt determinate de scopul educației comuniste, Duhovnii trece la precizarea conținutului diferitelor principii ale educației morale.

Examinînd apoi principalele metode de educare în spiritul moralei comuniste, Duhovnii insistă asupra metodei convingerii, oferind cititorului un material foarte bogat și variat privind procedeele folosite pentru formarea convingerilor. In tratarea celorlalte metode autorul, pe lîngă faptul că arată în ce constă fiecare dintre acestea, caută să lămurească unele probleme care se ridică în fața educatorului în procesul educativ (autoritatea educatorului, căile de creare a colectivului, tactul pedagogic ale educatorului etc.).

Cel de al patrulea studiu al lui Duhovnii se referă la „Învățămîntul politehnic".

Așa cum subliniază și autorul în prefața cărții, această temă este tratată insuficient în manualele de pedagogie existente.

Desăvîrșirea construirii societății socialiste și începutul trecerii la comunism pune în toată amploarea problema învățămîntului politehnic ca o sarcină de cea mai mare actualitate pentru anii imediat următori. In urma sarcinilor trasate de Congresul al XIX-lea al P.C.U.S. această problemă este larg dezbătută în presa pedagogică sovietică, analizîndu-se posibilitățile de realizare a învățămîntului politehnic în condițiile concrete ale școlii sovietice. In lucrarea sa, I. M. Duhovnii tratează despre esența și importanța învățămîntului politehnic și despre căile principale pentru rezolvarea acestei probleme.

In cîteva rînduri, autorul prezintă ideile clasicilor marxism-leninismului cu privire la învățămîntul politehnic, ca parte componentă a educației comuniste.

Pentru a explica importanța învățămîntului politehnic, I. M. Duhovnii se referă la învățătura marxist-leninistă despre diviziunea muncii și despre mașină, făcînd astfel accesibilă înțelegerea faptului că în societatea socialistă dezvoltarea armonioasă a personalității este o necesitate cerută de însuși modul de producție existent și totodată o condiție a desființării deosebirii esențiale dintre munca intelectuală și cea fizică.

In capitolele următoare din acest studiu autorul arată — pe baza indicațiilor lui V. I. Lenin — care sînt ramurile principale de producție care urmează a fi studiate, pentru a orienta elevii asupra principiilor de bază ale întregii producții, expunînd totodată căile prin care se realizează învățămîntul politehnic în școala sovietică.

In legătură cu căile realizării învățămîntului politehnic, Duhovnii prezintă cele două poziții adoptate de unii pedagogi din Uniunea Sovietică încă din deceniul trecut. Unii pedagogi susțin că obiectele de învățămînt care figurează în planul de învățămînt al școlilor de cultură generală, dau tot ce este necesar pentru rezolvarea învățămîntului politehnic. Alții însă consideră că problema învățămîntului politehnic poate fi rezolvată numai prin introducerea în planul de învățămînt a unei materii noi „bazele producției". Autorul se situează pe punctul de vedere al celor din urmă, fără a subaprecia importanța obiectelor de învățămînt existente în planul școlii de cultură generală (el cere de altfel să se mărească numărul de ore pentru fizică, chimie, biologie).

Ultima problemă cu privire la învățămîntul politehnic pe care o ridică Duhovnii, e aceea a legăturii dintre învățămînt și munca productivă, arătînd că între aceste noțiuni nu există o identitate — cum consideră unii — ci numai o legătură care creează condiții favorabile pentru ridicarea calității atît a învățămîntului politehnic cît și a muncii productive.

In Uniunea Sovietică, problema învățămîntului politehnic, posibilitățile ei de realizare în lumina sarcinilor trasate de Congresul al XIX-lea al P.C.U.S. constituie o preocupare a oamenilor de știință din domeniul pedagogiei, a or-

ganelor de învățămînt, a cadrelor didactice.

In anul școlar 1954—1955, școlile din R.S.F.S.R., își vor desfășura activitatea pe baza noului plan de învățămînt, alcătuit conform directivelor Congresului al XIX-lea al P.C.U.S. privind trecerea la învățămîntul general de 10 ani și realizarea învățămîntului politehnic.

Lucrarea lui I. M. Duhovnîi tratează în continuare, în 2 studii, principiile didactice.

Trecînd la tratarea principiilor didactice, autorul arată în mod just faptul că necesitatea respectării lor rezultă în mod firesc din analiza aplicării teoriei leniniste a cunoașterii în procesul de învățămînt. Această temă a principiilor didactice este de altfel analizată mai pe larg și în manualele de pedagogie, dat fiind importanța ei indiscutabilă pentru realizarea justă a procesului de cunoaștere de către elevi a realității obiective. Tratarea acestei probleme în lucrarea de față se deosebește desigur în multe privințe de lecțiile respective din manualele de pedagogie, atît prin felul în care sînt prezentate, cît și prin extinderea care i se dă. In legătură cu principiile didactice se arată nu numai esența și importanța fiecărui principiu dar și mijloacele de realizare a lui în activitatea didactică.

I. M. Duhovnîi tratează astfel principiile didactice într-o strînsă legătură cu metodele de învățămînt prin care ele, de fapt, se realizează în procesul de învățămînt.

Un loc important în acest studiu este acordat principiului intuiției. In tratarea acestuia Duhovnîi folosește calea genetică, în sensul că face un istoric al acestui principiu, arătînd concepția lui Komenski, Pestalozzi,Ușinski, Dobroliubov și Vahterov despre intuiție, pentru ca apoi să arate aportul pedagogiei sovietice în această problemă. In continuare, sînt tratate probleme privind importanța acestui principiu, condițiile folosirii materialului intuitiv, rolul educativ al confecționării materialului didactic, dîndu-se unele indicații valoroase cu privire la felul în care trebuie folosite diferite materiale didactice în timpul lecției.

O atenție deosebită se acordă de asemenea principiului respectării particularităților de vîrstă și celor individuale ale elevilor. După ce este arătată importanța acestui principiu, — importanță oglindită și în Hotărîrile C.C. al P.C.U.S. din 25 august 1932 și 23 aprilie 1934 — autorul trece la prezentarea, destul de amănunțită, a particularităților fizice și psihice ale școlarilor din clasele I—IV, ale adolescenților din clasele V—VII și ale elevilor din clasele VIII—X, arătînd totodată care este specificul muncii didactice cu fiecare vîrstă. Trecîndu-se la problema respectării particularităților individuale ale elevilor, se arată pe scurt, ce anume determină aceste particularități și se dau apoi cîteva indicații cu privire la felul în care profesorul poate să țină seama de particularitățile individuale ale elevilor în procesul de organizare a învățămîntului în școală.

Lucrarea cuprinde de asemenea un material bogat în legătură cu activitatea dirigintelui.

In prefața lucrării sale, I. M. Duhovnîi arată motivele care l-au determinat să consacre 2 studii temei „Dirigintele". Dacă pentru activitatea didactică studenții de la institutele pedagogice sînt pregătiți de către catedrele disciplinelor respective, în schimb însă, în ceea ce privește munca de diriginte, pe care o vor îndeplini atunci cînd vor deveni profesori, pregătirea care li se face este nesatisfăcătoare. Autorul subliniază în continuare, faptul că chiar după absolvirea institutului de învățămînt superior, tinerii profesori primesc în cadrul cabinetelor pedagogice, al institutelor de perfecționare un ajutor mult mai mare pentru munca lor didactică, decât pentru aceea de diriginți. Ori, îndeplinirea sarcinilor care decurg din atribuția de diriginte cere o pregătire serioasă, multilaterală.

Cadrele noastre didactice vor găsi în această lucrare, dezbătute foarte pe larg, toate problemele esențiale privind această muncă. Astfel, sînt prezentate sarcinile principale ale dirigintelui, considerentele de care trebuie să țină seama școala în numirea diriginților, analiza conținutului muncii educative. In legătură cu această ultimă problemă este prezentată experiența școlii sovietice cu privire la munca de studiere și cunoaștere a elevilor, educația ideologico-politică a acestora, organizarea colectivului de elevi, grija pentru asigurarea succesului la învățătură a elevilor, educarea disciplinei, munca cu părinții etc.

In capitolul despre „Unele probleme de organizare și de metodică în activitatea dirigintelui" sînt tratate problemele privind munca dirigintelui la diferite clase, discuțiile dirigintelui cu întreaga clasă, convorbirile individuale cu elevii, colaborarea dirigintelui cu organizațiile de pionieri și Comsomol, cu ceilalți profesori ai clasei și planificarea muncii dirigintelui (se dă și un exemplu de plan de muncă al unui diriginte).

In ultimul studiu „Învățătorul", după ce vorbește despre rolul acestuia în societatea socialistă, despre situația învățătorului în orînduirile cu clase antagoniste, Dohovnîi arată care sînt condițiile pe care trebuie să le îndeplinească un învățător, calitățile pe care trebuie să le aibă acela căruia îi este încredințată educația tinerei generații, insistînd asupra faptului că învățătorul trebuie să fie o personalitate creatoare: „profesiunea de pedagog este una dintre cele mai creatoare profesii din lume", pedagogia nefiind numai o știință, ci și o artă.

Cuprinzînd o varietate de probleme pedagogice și arătînd felul în care ele se rezolvă în școala sovietică, lucrarea „Studii de Pedagogie" de I. M. Duhovnîi constituie nu numai un mijloc de a ne face cunoscut înaltul nivel al activității instructiv-educative, a învățătorilor și profesorilor sovietici, ci și un stimulent pentru o aplicare creatoare a acestei experiențe la condițiile specifice ale școlii noastre. Lucrarea lui Duhovnîi are tocmai acest merit deosebit: îndeamnă la o muncă cretoare.

*I. S.*

# Consultaţie

## FOLOSIREA APARATULUI DE PROIECŢIE ŞI A MICROSCOPULUI IN PREDAREA ŞTIINŢELOR NATURII

*In urma unor scrisori primite de la cadrele didactice — în care cer Institutului de ştiinţe pedagogice lămuriri suplimentare asupra întrebuinţării aparatului de proiecţie şi a microscopului în cadrul predării ştiinţelor naturii — Revista de Pedagogie publică răspunsul dat de profesorii Angela Negulescu şi Nicolae Stănescu, care au făcut numeroase experienţe în acest sens.*

Insuşirea conştientă şi durabilă a cunoştinţelor de către elevi este condiţionată, în primul rînd, de prezentarea intuitivă a materialului.

Pentru ca lecţiile de ştiinţele naturii să se desfăşoare în cât mai bune condiţii, trebuie să se folosească în largă măsură demonstrarea cu ajutorul experienţelor. Se cere însă ca experienţa să fie reuşită din punct de vedere tehnic şi să fie bine condusă, pentru ca lecţia să fie clară şi să aibă unitate logică.

Uneori nu este posibilă observarea clară a experienţei datorită aparaturii insuficiente pentru numărul de elevi al clasei, sau datorită faptului că fenomenul nu poate fi observat cu ochiul liber. In aceste cazuri se recurge la proiectarea pe un ecran a unei scheme de experienţă, a unor planşe (diapozitive, filme, etc.), a unor preparate microscopice, sau se proiectează pe ecran însăşi desfăşurarea experienţei, fie prin diaproiecţie, cînd aparatura este transparentă (cuve cu apă, vîne de fluid, etc.), fie prin proiectare de umbre, cînd aparatura este opacă (pendul, electroscop, etc.). In felul acesta aparatul de proiecţie şi microscopul capătă un domeniu mai larg de aplicare, o mai mare frecvenţă de utilizare în predarea lecţiilor.

Ministerul Invăţămîntului a înzestrat şcolile cu aparate de proiecţie şi microscoape, construite de I.O.R. Deobicei, aceste aparate sînt folosite în primul rînd la explicarea funcţionării aparatului de proiecţie şi a microscopului — la lecţiile despre instrumentele optice — iar în al doilea rînd, ele sînt folosite la proiectarea de diapozitive sau diafilme, precum şi la observarea individuală de preparate microscopice. Ne propunem să arătăm cum poate fi lărgită sfera de folosire a acestor aparate şi la alte lecţii de fizică, sau la cele de botanică şi de zoologie. Vom descrie pe rînd cum poate fi utilizat aparatul de proiecţie la: proiectarea de diapozitive şi diafilme, la proiectarea pe un ecran a unor experienţe ce se observă deobicei individual şi la proiectarea unor experienţe prin umbra părţilor opace; în fine, vom arăta cum se poate îmbina aparatul de proiecţie cu microscopul pentru a realiza proiecţia microscopică.

*Aparatul de proiecţie.* Ministerul Invăţămîntului a construit la I.O.R. un aparat portativ de diaproiecţie pentru filme. Obiectivul *O* şi dispozitivul pentru diafilme *D* (fig. 1 *c*) se găsesc în interiorul cutiei (fig. 1 *a*). Pentru a pune aparatul în funcţiune, se scoate obiectivul *O* şi se ataşează în faţa condensorului *C* de lumină, fixîndu-l prin apăsare şi rotire. Se scoate apoi dispozitivul pentru diafilme *D* şi se fixează la locul lui între condensator şi obiectiv, la marginile unei lame metalice *m* de-a lungul căreia poate aluneca. Becul interior arde la reţeaua de lumină a oraşului. Inălţimea becului poate fi reglată cu şurubul *R*. Se fixează apoi capătul „sfîrşit" al filmului, la mosorul de sus al dispozitivului *D* şi apoi se înfăşoară filmul pe mosor, aşa încît partea mată a filmului (partea cu gelatină) să fie înspre condensor. Se trece apoi capătul „Inceput" al filmului prin căpăcelul cu ramă, ce se poate desface, şi se fixează pe mosorul de jos al dispozitivului *D*. Filmul se proiectează imagine cu imagine, prin aducerea lor în

cadrul ramei, rotind cît este necesar mosorul de jos. Prin rotirea lentilei obiectiv se pune la punct imaginea pe ecran (sau perete alb). Dacă o parte a imaginei este clară, iar restul nu,

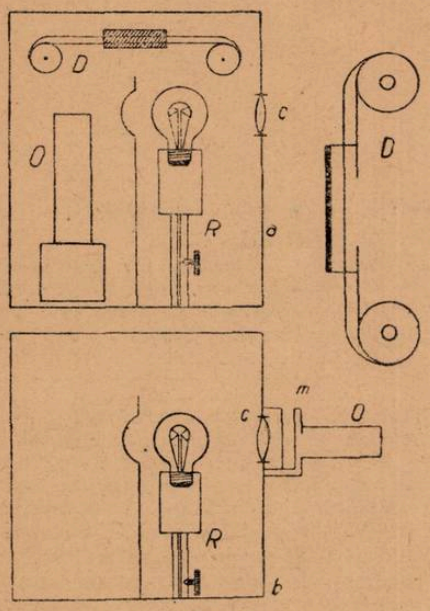



Fig. 1.

înseamnă că filamentul becului nu este paralel cu faţa lentilelor, lucru care se poate corija stingînd becul şi rotindu-l puţin, în sensul corespunzător paralelismului.

Inafară de diafilmele trimise de Ministerul Invăţămîntului, şcolile îşi pot procura diafilme ştiinţifice şi tehnice de la studioul „Ion Creangă" din Bucureşti.

In cursul acestui an, Ministerul Invăţămîntului a lucrat o serie de diapozitive pentru tema „Structura materiei", care se vor proiecta cu acelaşi aparat. Din aceste diapozitive profesorul va utiliza — la o lecţie — pe acelea care corespund conţinutului lecţiei. In această colecţie se găsesc şi diapozitive peste cele necesare lecţiilor, dar care pot fi utilizate la cercul de fizică sau la conferinţe publice, la căminele culturale, etc.

*Proiecţie de experienţe.* Inafară de utilizarea curentă arătată mai sus a aparatului de proiecţie, el poate servi la proiectarea unor experienţe care nu pot fi observate deodată de toată clasa.

Vom arăta cîteva asemenea experienţe, pe care practica şi ingeniozitatea profesorului le poate inmulţi. La lecţiile despre capilaritate din clasa a IX-a se poate proiecta ascensiunea capilară precum şi formarea picăturii. Pentru aceasta, construim o cuvă paralelipipedică, avînd pereţii laterali din sticlă. Dimensiunile cuvei (fig. 2) sînt de $1 \times 5 \times 5$ *cm;* cei 2 pereţi din sticlă $5 \times 5$ *cm* se lipesc la un schelet de lemn sau tablă, cu ceară roşie, smoală sau chituri speciale, dacă profesorul este obişnuit cu asemenea lucrări. Punem în cuvă apă colorată, cam $^1/_2$ din înălţimea ei şi o aşezăm în golul dintre condensor şi obiectivul aparatului de proiecţie, acolo unde se pune deobicei dispozitivul de film *D* sau rama cu dispozitive.

In apa din cuvă introducem şi fixăm

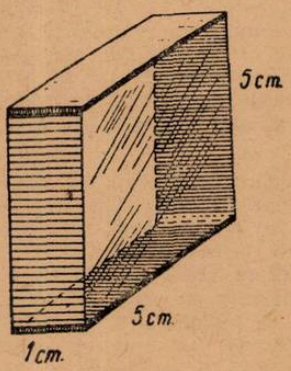



Fig. 2.

mai multe tuburi capilare cu diametre diferite, după ce în prealabil le-am cufundat complet în apă curată. Cu lentila obiectivului se pune la punct imaginea pe ecran (perete); astfel se observă foarte bine — de către toată clasa — ascensiunea capilară, în timp ce profesorul dă lămuririle necesare şi conduce pe elevi să observe că, nivelul lichidului este cu atît mai ridicat, cu cît diametrul tubului este mai mic.

Se explică apoi elevilor de ce imaginea este răsturnată. O experienţă obişnuită care se poate demonstra în acelaşi fel este urmărirea fazelor de formare ale unei picături. Pe lîngă faptul că prin proiectare experienţa este bogată în rezultate, căci permite urmărirea fazelor fenomenului, ea devine şi impresionantă prin aspectul ei, încît se întipăreşte adînc în mintea elevului.

In cuva paralelipipedică descrisă, se pune ulei de parafină, cam pînă la 1 *cm* de marginea superioară şi o aşezăm în lăcaşul menţionat mai sus al aparatului de proiecţie. Intr-o biuretă *B* cu robinetul *R* (fig. 3) se toarnă apă colorată cu bicromat de potasiu şi se fixează biureta într-un stativ, aşa ca tubul ei subţiat să fie în uleiul de parafină. Se

pune la punct imaginea pe ecran (perete). După ce am atras atenţia elevilor asupra faptului că imaginea este răsturnată, deschidem cu încetul robinetul *R*. Se observă cum se formează şi creşte cu încetul picătura, pînă ce se desprinde de gura tubului, atunci cînd greutatea picăturii devine egală cu forţa de tensiune superficială de la gura tubului. Uleiul de parafină fiind puţin mai uşor

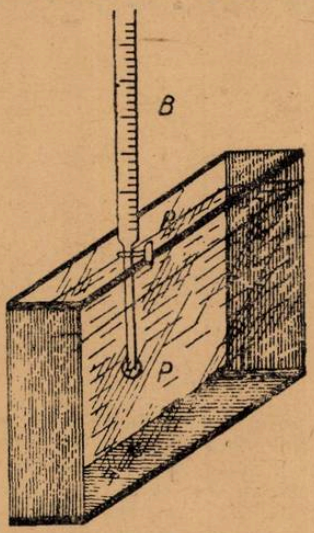



Fig. 3.

ca apa, intervine în joc greutatea relativă a picăturii, de aceea ea se face mai mare şi cu forma mult apropiată de forma sferică. Cu ajutorul aceleiaşi cuve se pot arăta în proiecţie diferite vietăţi mici (nu microscopice) care plutesc în apă sau care se pot mişca în cuva goală şi acoperită. Asemenea proiecţii se pot face la lecţiile de zoologie. Bineînţeles că profesorul poate prezenta — în acelaşi mod — şi alte experienţe care se pretează, făcînd astfel lecţiile mai interesante şi mai atractive pentru elevi.

Se pot proiecta şi fenomene de curgere a fluidelor prin tuburi de sticlă, verticale sau orizontale. In acest scop se aşază tubul în locul cuvei, cu porţiunea de observat în dreptul fascicolului de lumină, sau poate fi deplasat longitudinal în acest loc. In cazul tubului de sticlă vertical, e nevoie însă ca obiectivul *O* să fie rotit convenabil.

*Aparatul de proiecţie ca izvor de lumină.* Se pot proiecta experienţe folosind aparatul de proiecţie ca izvor de lumină. In această categorie sînt experienţele de mecanica fluidelor la clasa a VIII-a, unde se pot proiecta fenomenele de formare a vîrtejurilor la mişcarea unui corp într-un fluid. In acest scop, se foloseşte dispozitivul descris la pagina 495 în „Metodica predării fizicii pentru şcoala medie" de I. Sokolov (Editura de stat didactică şi pedagogică 1953).

Sub acest dispozitiv, cam la la 40-50 *cm* se aşază aparatul de proiecţie cu condensorul în sus, după ce i-am scos obiectivul. Se controlează totul aşa fel ca fundul vasului să fie luminat uniform. Deasupra vasului cilindric se aşază o lentilă convergentă, cu aju-

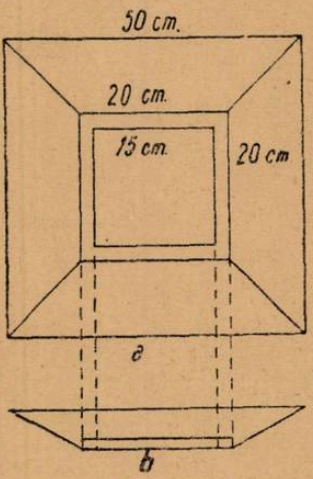



Fig. 4.

torul căreia proiectăm pe tavan imaginea clară a suprafeţei apei din vas, pe care am presărat pilitură fină de plută, praf de tutun sau pulbere de aluminiu. Metodica experienţei este aceea descrisă de I. Sokolov. Absolut asemănător se pot proiecta o serie de experienţe în legătură cu fenomenele ondulatorii care se produc la suprafaţa apei, în cadrul lecţiilor despre oscilaţii şi unde la clasa a X-a.

Pentru aceasta construim un vas din tablă cu fundul din geam, avînd marginile foarte înclinate, pentru a se amortiza reflexiile undelor pe pereţi. In fund se va tăia un patrat de 15×15 *cm* care se va acoperi cu un geam de 20×20 *cm*, lipit cu ceară roşie sau cu chit de geamuri. Fundul vasului de tablă, are 20×20 *cm* iar în el se taie locul pentru fereastră cu dimensiunile de 15×15 *cm*, iar pereţii, foarte înclinaţi, au o lăţime de 15 *cm* (fig. 4 *a* şi *b*). Undele vor fi produse cu ajutorul picăturilor care cad dintr-o pîlnie (vezi Gazeta matematică şi fizică nr. 6 din 1953) sau cu o lamă elastică. Aceasta poate fi o pînză de bonfaier uzată, fixată cu un capăt într-o menghine *M* (fig. 5). La celălalt capăt se fixează

cu un şurub *S* dispozitivul de generare a undelor. Acesta este format dintr-un vîrf ascuţit de tablă subţire tăiată în v alungit şi îndoită în unghi drept la 3—4 *cm* de vîrf (fig. 5 *c*). Dacă dorim ca amplitudinile să fie mai mari şi fenomenul mai vizibil, se îndoaie vîrful ascuţit în unghi drept, pe o lungime de 1—2 *mm*. Pentru demonstrarea interferenţei undelor, se înlocuieşte acest dispozitiv prin altul, (fig. 5 *a*) care este fixat la mijloc, prin şurubul *S*, de capătul lamei elastice. Se reglează mecanic poziţiile şi distanţele, se centrează optic şi se

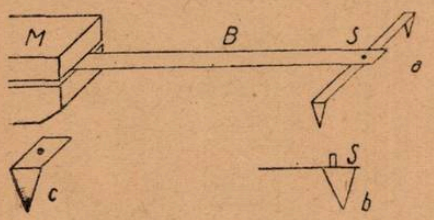



Fig. 5.

pune la punct, apoi se face lama elastică să oscileze, depărtînd-o din poziţia de echilibru şi lăsînd-o apoi liberă. In stare de echilibru, vîrfurile se găsesc imediat deasupra apei din vas, fără a o atinge, iar prin oscilare acestea intră puţin în apă şi generează undele.

In mod asemănător se pot proiecta spectrele magnetice ale magneţilor per-

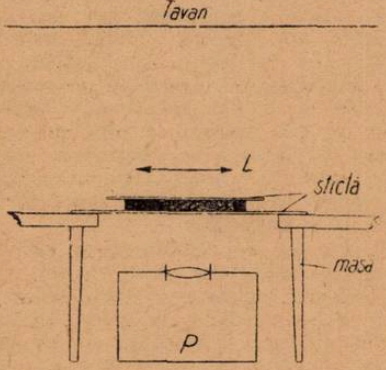



Fig. 6.

manenţi sau ale curenţilor electrici, la lecţiile respective din clasele a VII-a şi a X-a. Pe un geam de 50—60 *cm*, aşezat cu capetele pe 2 mese vecine, se aşază magnetul, iar deasupra un geam cît o coală de hîrtie, pe care obţinem spectrul cu pilitură de fier (fig. 6).

Interferenţa luminii prin pelicule subţiri la lecţiile de optică ondulatorie, în clasa a X-a se poate arăta prin proiecţie pe un ecran. Se aşază aparatul de proiecţie *P* orizontal (fig. 7) fără obiectiv, lăsînd să cadă lumina pe inelul de sîrmă *Y*, înclinat lateral pe direcţia fascicolului de lumină. Inelul este fixat într-un stativ *S*. In paharul *G* se află lichid gliceric (apă cu săpun şi glicerină). Ridicăm paharul pînă ce inelul se cufundă în lichid şi apoi coborîm încet. Pe inel rămîne o peliculă de săpun, a

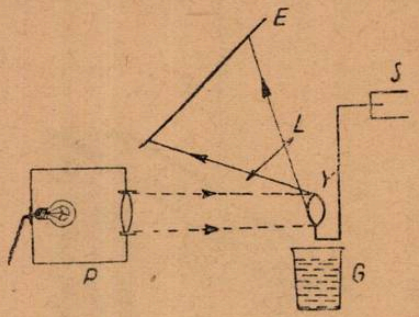



Fig. 7.

cărei imagine o proiectăm pe ecranul *E* cu ajutorul unei lentile convergente *L*. Pe ecran apar treptat bandele de interferenţă, pe care le observă toată clasa.

*Proiecţie pe experienţe prin metoda umbrelor.* O interesantă metodă pentru a face vizibilă întregii clase desfăşurarea unei experienţe este proiectarea umbrelor pieselor opace. Vom descrie cîteva asemenea experienţe, urmînd să fie imaginate şi altele de către profesor. Iată cum se realizează o asemenea experienţă: se aşază aparatul de proiecţie, fără obiectiv la 2—3 *m* distanţă de peretele din faţa elevilor. Aparatul de experi-

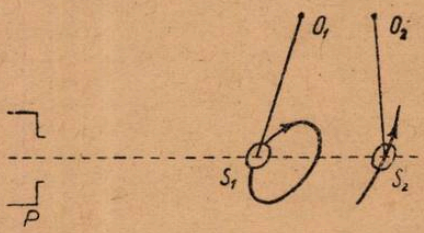



Fig. 8.

mentare se aşază în fascicolul de lumină, la vreo $^1/_2$ *m* de perete. Se poate executa astfel experienţa prin care se arată legătura dintre mişcarea oscilatorie şi cea de rotaţie, experienţă descrisă la pag. 7 în manualul de fizică pentru clasa a X-a. In faţa peretelui se aşază 2 pendule de aceeaşi lungime $O_1$ şi $O_2$ aşa fel ca umbra sferelor $S_1$ şi $S_2$ să coincidă pe perete. Punem primul pen-

dul în mişcarea circulară (pendul conic) şi potrivim pe al doilea să oscileze în fază şi cu aceeaşi amplitudine cu primul[1]. Umbrele celor două pendule se mişcă împreună. Foarte sugestivă apare noţiunea de fază şi diferenţă de fază, dacă cele 2 pendule de aceeaşi lungime le facem să oscileze în fază sau cu o diferenţă de fază. Scurtînd foarte puţin lungimea dintre pendule, diferenţa de fază nu mai este constantă şi apare evident elevilor mecanismul formării bătăilor.

*Proiecţia microscopică.* Dificultatea observării preparatelor microscopice de către elevi apare mai ales la lecţiile de

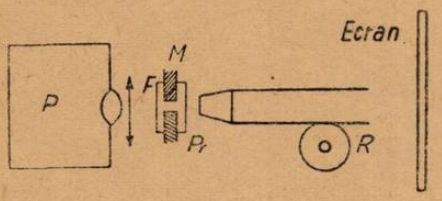



Fig. 9.

ştiinţe naturale, deoarece observarea trebuie făcută individual. Proiecţia microscopică dă posibilitate profesorului să desfăşoare lecţia frontal, elevii putînd urmări toţi deodată fenomenul, călăuziţi de îndrumările profesorului. Pentru proiecţia microscopică este nevoie de aparatură specială. Totuşi se obţin rezultate foarte bune prin îmbinarea aparatului de proiecţie I.O.R. şi a microscopului I.O.R. trimis de Ministerul Învăţămîntului. Iată cum se procedează:

Intr-un stativ greu se fixează microscopul aşa ca tubul său *T* să fie perfect orizontal. Se scoate apoi oglinda din suport precum şi ocularul. Se roteşte discul cu fante circulare *F* de sub măsuţa microscopului *M* pînă se aduce la centru o fantă mai largă.

Aşezăm apoi aparatul de proiecţie *P*, fără obiectiv, lîngă microscop, aşa ca lumina trimisă de el să intre în tubul microscopului, dinspre obiectiv înspre locul ocularului. Cu o lentilă convergentă *L* (fig. 9) avînd distanţa focală de 5—10 *cm* se concentrează lumina într-un focar, chiar în centrul fantei circulare, unde va fi preparatul microscopic *Pr*. Se centrează cu o deosebită grijă şi răbdare, pînă ce cîmpul luminos obţinut pe un ecran aflat la 2—5 *m* să fie egal de luminat. Trebuie ca axul optic al aparatului de proiecţie să coincidă cu axul optic al microscopului.

Dacă nu se obţine cîmpul luminos bine şi uniform luminat, centrarea nu este bună. Pentru aceasta se dau tubului microscopic mici deplasări în sus sau în jos, dacă neuniformitatea de lumină a cîmpului este în partea de jos sau în cea de sus; se dau tubului microscopic mici deplasări la dreapta sau la stînga, dacă neuniformitatea de lumină este la stînga sau la dreapta.

Obiectivul microscopului trebuie să fie cît mai aproape de măsuţa microscopului.

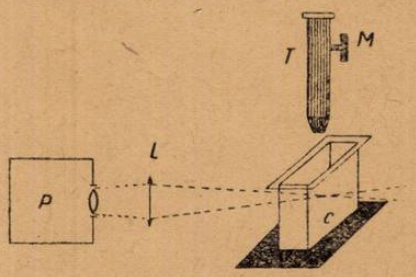



Fig. 10.

După ce s-a obţinut centrarea, se fixează preparatul microscopic la măsuţa microscopului, apoi se pune la punct imaginea pe ecran. Rămînem plăcut surprinşi de mărimea, claritatea şi frumuseţea imaginii, care poate fi observată bine de elevii din bănci. Se poate obţine imaginea pe un ecran translucid din hîrtie velină, aşezat în mijlocul clasei, încît toţi elevii să poată observa imaginea de la 1—4 m distanţă, unii prin reflexie, alţii prin transmisie. Se pot proiecta preparate microscopice după cerinţele lecţiei şi după posibilităţile colecţiei laboratorului de ştiinţe naturale. Profesorul poate folosi această metodă de proiecţie microscopică la lecţiile de botanică şi zoologie, arătînd elevilor secţiuni din plante, celulele din foiţa de ceapă, etc., sau aripioare, picioare, mandibule, etc. ale diferitelor insecte.

Profesorul de fizică arată cum se proiectează un preparat microscopic la lecţiile despre microscop sau poate proiecta diferite microcristale.

Instalaţia arătată mai sus, poate fi folosită în clasa a IX-a şi la demonstrarea mişcării browniane. Microscopul prevăzut cu obiectivul şi ocularul său, se aşază cu tubul *T* în sus şi pe măsuţa lui se aşază cuva paralelipipedică cu pereţii de sticlă *C*. In aceasta se suflă fum de ţigară şi se acoperă cu un geam subţire. Lateral se aşază aparatul de

[1] Pentru a reuşi perfect este bine ca profesorul să facă cîteva încercări, deoarece s-ar putea întîmpla ca la prima încercare experienţa să nu reuşească.

proiecție fără obiectiv. Cu o lentilă convergentă *L* avînd distanța focală de 5—10 *cm* se concentrează fascicolul de lumină orizontal într-un focar aflat în mijlocul cuvei, spre partea de sus. Rotind șurubul microscopului *M* se pune la punct imaginea focarului și se observă din cînd în cînd mișcările dezordonate (browniane) ale particulelor de fum.

Experiențele descrise pînă aci arată cîteva din aplicațiile acestor 2 aparate în predarea științelor naturii; le-am ales în așa fel ca să pună în evidență principalele metode de proiectare a experiențelor. Ele pot fi înmulțite de profesor, atît în ceea ce privește numărul de experiențe, cît și găsirea de noi procedee pentru utilizarea aparatelor. Se dovedește astfel că priceperea profesorului, precum și dragostea sa față de disciplina pe care o predă, pot să lărgească posibilitățile de utilizare a aparaturii și pentru alte experiențe pentru care ea nu a fost anume creată sau pentru care școala nu posedă aparatura necesară.

# CUPRINSUL


Pag.

„23 August" — ziua eliberării patriei noastre . . . . . 3

*Ilie Murgulescu*: Zece ani de realizări în domeniul învăţământului . . . . . 11

*Traian Moraru*: Aspecte din şcoala sovietică . . . . . 20

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

*Sabina Ghiţă*: Cîteva date cu privire la rolul chinesteziilor verbale în însuşirea scrisului . . . . . 36

Unele constatări în legătură cu problema repetării materiei la sfîrşit de an şcolar . 42

*Mircea Ştefan*: Victor Babeş şi problemele igienei şcolare . . . . . 59

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

*Irina Teodoru*: Pregătirea cadrelor superioare pentru agricultură . . . . . 71

*Clara Chiosa*: Din experienţa educării patriotismului socialist la elevii claselor V—VII 79

*Constanţa Popa*: Cum am obţinut promovarea întregii clase . . . . . 95

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII SOVIETICE

*A. P. Medovaia*: Dezvoltarea priceperilor şi a deprinderilor la elevi în cursul studierii botanicii . . . . . 102

ÎNVĂŢĂMÎNTUL ÎN ŢĂRILE DE DEMOCRAŢIE POPULARĂ

*Hans Knauer*: Dezvoltarea şcolii democratice în Republica Democrată Germană . . 114

ÎNDRUMĂRI METODICE

Analiza gramaticală . . . . . 121

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

*Kazanţev I. N.*: „Lecţia în şcoala elementară" . . . . . 131

*Duhovnîi I. M.*: „Studii de pedagogie" . . . . . 135

CONSULTAŢIE

Folosirea aparatului de proiecţie şi a microscopului în predarea ştiinţelor naturii . . 139

## СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

„23 августа" день освобождения нашей Родины . . . . . 3
*Илья Мургулеску*: Наши достижения в течение десяти лет в области просвещения 11
*Траян Морару*: Из Совемской школь . . . . . 20

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

*Сабина Тича*: Некоторые данные в отношении роли речевых кинестезий в усвоении письма . . . . . 36
Некоторые вопросы в связи с повторением материала в конце учебного года. 42
*Мирча Штефан*: Виктор Бабеш и задачи школьной гигиены . . . . . 59

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

*Ирина Теодору*: Подготовка высших кадров для сельского хозяйства . . . . . 71
*Клара Киоса*: Из опыта воспитания социалистического патриотизма у учащихся V — VII классов . . . . . 79
*Констанца Попа*: Как я добилась полной успеваемости класса . . . . . 95

ИЗ ОПЫТА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

*А. П. Медовая*: Развитий умение и навыков у учащихся при изучении ботаники 102

ОБУГЕНИЕ В СТРАНАХ НАРОДНОЙ ДЕМОКРАТИЙ

*Ханс Кнауер*: Развитие демократической школы в Германской Демократической Республике . . . . . 114

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ

Грамматический разбор . . . . . 121

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

*Казанцез*: „Урок в начальной школе" . . . . . 131
*Духовный*; Педагогические очерки . . . . . 135

КОНСУЛЬТАЦИЯ

Использование кино-аппарата и микроскопа в преподавании естествознания . . 139

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

*Rugăm cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să găsească în cuprinsul revistei.*

*Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor noştri în cel mai scurt timp.*

REDACŢIA: Str. Spiru Haret Nr. 14,
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej
— Bucureşti, Telefon
5.15.16 şi 4.24.00

★

ABONAMENTE ANUALE: Lei 20

Abonamente pe anul 1954 la „Revista de Pedagogie" se fac la Oficiile Poştale, prin factorii poştali şi difuzorii voluntari din întreprinderi şi instituţii.

Faceţi abonamente pe un an.

I 3857

# Revista de PEDAGOGIE

ORGAN AL
INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Biblioteca Centrală
Sibiu Str. Martin 5

1954
OCT. 4 DEC.

EDITURA DE STAT
DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ

1950

97

- IUL. 2005

IUL. 2014

3857

# *Revista*

*de*

# PEDAGOGIE

ORGAN AL
INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ian. 2022

4

OCTOMBRIE — DECEMBRIE
1954

EDITURA DE STAT DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ

2112.
538 / 951.

1964

„*REVISTA DE PEDAGOGIE*“
*APARE TRIMESTRIAL*

**COLEGIUL DE REDACȚIE**

*Stela Andreescu*—profesoară emerită; Prof. *Margareta Banyai;* Prof. *Isidor Cremer;* Conf. univ. *Traian Moraru* (redactor responsabil); Prof. univ. *Nicolae Pascu;* Prof. univ. *Mihail Roșianu; Maria Tomoșoiu Boboc*—învățătoare emerită.

București, Str. Spiru Haret nr. 8—Telefon 4,69,13

# Organizațiile U. T. M. și de pionieri, sprijin puternic al școlii în educarea comunistă a elevilor

*CORNELIA MATEESCU*
*Secretar al C.C. al U.T.M.*

Școala are un rol deosebit de important în educarea tineretului, deoarece în cadrul unui sistem organizat de muncă ea dă elevilor cunoștințe sistematice și le formează o concepție justă despre viață și despre societate, pregătindu-i pentru a sluji cu folos patriei.

Organizațiile de tineret au sarcina să ajute școala în opera sa de educare a tinerei generații din patria noastră, să fie sprijinul ei de nădejde în educarea comunistă a elevilor. Ca atare munca organizațiilor U.T.M. și de pionieri trebuie să se integreze ca parte organică a activității școlii și să-și subordoneze planul de muncă, întreaga desfășurare a diferitelor activități, sarcinilor instructiv-educative ale școlii.

Organizațiile de copii și de tineret trebuie să constituie principalul ajutor al învățătorului și profesorului în lupta pentru cunoștințe temeinice și pentru educarea tineretului în spiritul moralei comuniste.

Analiza făcută de Biroul Politic al C.C. al P.M.R. activității U.T.M. în rîndurile tineretului, a arătat că, cu toate succesele obținute de organizațiile de tineret în școli, acestea nu au reușit să se ridice la nivelul marilor sarcini de educare a tineretului din patria noastră.

Hotărîrea Biroului Politic al C.C. al P.M.R., scoțind în relief principalele lipsuri ale muncii U.T.M. în domeniul educației comuniste a elevilor, constituie un ajutor și un îndreptar pentru felul cum trebuie dusă munca, pentru remedierea lipsurilor celor mai importante.

In Hotărîre se scoate în evidență lupta insuficientă dusă de organizațiile de tineret pentru însușirea cunoștințelor de către elevi, pentru o disciplină conștientă, pentru educația simțului datoriei. Faptul că mulți elevi — utemiști și pionieri, chiar cadre de conducere ale organizației — sînt codași la învățătură, rămîn corijenți sau chiar repetenți, au o frecvență neregulată, dau dovadă de indisciplină, de lipsă de respect pentru cadrele didactice, de lipsă de grijă față de bunul obștesc, denotă că în munca acelor organizații n-a existat în suficientă măsură preocuparea de a ridica nivelul ideologic și politic al elevilor, de a cultiva în rîndurile membrilor lor simțul de răspundere și disciplina conștientă.

Asemenea lipsuri se constată mai ales în munca organizațiilor U.T.M. și de pionieri, care n-au înțeles în mod just locul pe care trebuie

să-l ocupe activitatea lor în sistemul muncii instructiv-educative din școli, care n-au înțeles că activitatea lor nu trebuie ruptă de lupta pe care o desfășoară cadrele didactice în scopul înarmării elevilor cu cunoștințe temeinice, de educația multilaterală a elevilor. Așa se explică și faptul că multe organizații de tineret au neglijat tocmai sarcina principală a școlii — învățătura — punînd în centrul atenției lor numai munca obștească.

Aceste greșeli duc în mod firesc la scăderea prestigiului organizației și la concluzia nejustă pentru membrii ei că singura sarcină care le revine este îndeplinirea muncilor obștești.

La aceste lipsuri contribuie, într-o largă măsură, faptul că nici conducerea școlilor și nici cadrele didactice nu înțeleg întotdeauna rolul pe care-l au organizațiile de copii și tineret din școală, nu știu bine în ce constă conținutul muncii acestor organizații, nereușind astfel să le îndrumeze activitatea cu priceperea lor de pedagogi.

Arătînd lipsurile Uniunii Tineretului Muncitor, Biroul Politic al P.M.R. a trasat sarcini de mare răspundere organizațiilor de tineret în domeniul muncii educative din școală. În Hotărîre se arată că Uniunea Tineretului Muncitor trebuie să-și intensifice munca de educare în rîndul tineretului a înaltelor calități morale ale omului înaintat: curajul, capacitatea de a învinge greutățile, spiritul de sacrificiu pentru apărarea patriei, vigilența, ura neîmpăcată față de dușmanul de clasă, cinstea și sinceritatea, spiritul tovărășesc, respectul față de vîrstnici, dragostea pentru familie etc.

Sarcina de bază a acestor organizații din școli este de a mobiliza toate forțele utemiștilor, pionierilor și elevilor pentru însușirea cunoștințelor și formarea deprinderilor necesare în vederea educării lor ca viitori constructori, conștienți și activi, ai socialismului în patria noastră.

La baza îmbunătățirii activității din școală, a îndeplinirii cu succes a sarcinilor instructiv-educative stă colaborarea dintre U.T.M. și cadrele didactice. Această colaborare nu se poate realiza fără precizarea locului organizațiilor de pionieri și U.T.M. în sistemul muncii de educație din școală și fără înțelegerea justă a rolului pe care trebuie să-l aibă cadrele didactice în orientarea muncii acestor organizații, precum și a răspunderii care revine directorului pentru organizarea și desfășurarea întregii munci instructive și educative din școală.

Pentru aceasta activul U.T.M. trebuie să cunoască îndeaproape problemele muncii fundamentale din școală, pentru a putea astfel să integreze activitatea organizației de pionieri și U.T.M. în munca instructiv-educativă a școlii.

Subliniind cele arătate trebuie să fie clar, atît pentru organizațiile de copii și tineret cît și pentru cadrele didactice, că întreaga activitate a U.T.M.-ului și a organizației de pionieri din școală trebuie să se desfășoare sub conducerea organizațiilor de partid, să fie axată pe problemele procesului instructiv-educativ și să se integreze în planul general de muncă al școlii.

Integrarea organică a activității organizațiilor de copii și tineret în munca instructiv educativă a școlii se realizează, în primul rînd, printr-o justă înțelegere a felului cum trebuie alcătuită planificarea muncii în cadrul organizației. La începutul anului școlar, la Școala de 10 ani nr. 2 de fete din Arad, înainte de a se porni la alcătuirea planurilor de activi-

tate, conducerea școlii a stabilit, împreună cu cadrele didactice, cu activul U.T.M. și cu instructorul superior de pionieri problemele concrete ale muncii instructiv educative din școală. Clarificarea prealabilă a sarcinilor de bază ce stăteau în fața școlii respective la începutul noului an școlar a dat posibilitatea cadrelor de conducere ale organizațiilor de copii și tineret să se orienteze în mod just în munca de alcătuire a planului organizației pe școală. De asemenea, diriginții au ajutat colectivele de conducere în alcătuirea planului de muncă al detașamentelor de pionieri și al grupelor U.T.M., al organizațiilor pe clasă, le-a îndrumat în alegerea justă a conținutului muncii ce urma să se desfășoare, în funcție de sarcinile concrete ce stăteau în fața fiecărei clase, de particularitățile de vîrstă ale elevilor și de preocupările și preferințele lor.

Planul de muncă al organizației astfel alcătuit, a fost discutat în consiliul pedagogic și aprobat de directorul școlii, iar apoi a fost inclus în planul general al școlii, devenind document viu pentru realizarea căruia au fost mobilizați toți membrii organizației. Acest fapt a contribuit la o justă organizare a activităților în afară de clasă și extrașcolară, la posibilitatea coordonării lor, la evitarea supraîncărcării elevilor.

Dacă nu există o asemenea colaborare între școală și organizația de tineret, dacă aceasta nu este îndrumată de colectivul didactic, așa cum s-au petrecut lucrurile la Școala de 10 ani nr. 13 de băieți din București, munca instructiv-educativă se desfășoară paralel — pe de o parte de director, diriginți, cadre didactice, iar pe de alta de activul U.T.M. și de instructorul de pionieri. Neîndoielnic că un astfel de paralelism se răsfrînge negativ în întreaga activitate a școlii.

Îndrumarea organizațiilor de copii și tineret din școală de către colectivul didactic nu trebuie să se mărginească numai la alcătuirea planului de muncă, ci de-a lungul desfășurării activităților cuprinse în plan, secretarii organizațiilor U.T.M., instructorii de pionieri și activul pionieresc trebuie să simtă zi de zi ajutorul învățătorilor și profesorilor în îndrumarea activității și în rezolvarea justă, pedagogică a diferitelor probleme care se ivesc în procesul muncii. Sînt numeroase cazurile cînd conducerea școlilor, diriginții și cadrele didactice subapreciază munca organizațiilor U.T.M. și de pionieri, nu le acordă ajutor și îndrumare pedagogică în întocmirea planurilor de muncă, în organizarea adunărilor și a celorlalte forme de activitate. Astfel, directorul, diriginții și cadrele didactice de la Școala de 7 ani Adjud nu se preocupă de munca organizației de pionieri, pretinzînd că aceasta este numai sarcina organizației de pionieri. Diriginții de la Școala de 10 ani nr. 1 de băieți din Craiova nu cunosc munca detașamentelor de pionieri de la clasele pe care le conduc și nu se interesează, nici nu îndrumează pe instructorii de pionieri. Din cauza lipsei unui sprijin pedagogic autorizat, adesea activitatea desfășurată de organizațiile de pionieri nu este potrivită vîrstei și preocupărilor elevilor.

Tot datorită acestei lipse de sprijin din partea cadrelor didactice, unele organizații U.T.M. și pionieri transpun mecanic în școală practicile din producție, cu întreceri la învățătură, grafice etc. Acest fapt este dăunător deoarece tinde să înlocuiască munca continuă, de zi cu zi, a elevilor.

Cadrele didactice au datoria să participe la adunările utemiștilor și pionierilor, să orienteze discuțiile legate de viața clasei și a școlii și să contribuie la buna soluționare a problemelor care se ridică.

Adunările trebuie pregătite din timp de către instructorii de pionieri și birourile de clasă U.T.M., cu ajutorul învățătorilor și diriginților, pentru ca ele să dezbată problemele vitale ale colectivului de elevi și să-și poată atinge scopul urmărit.

Învățătorii și profesorii trebuie să folosească metodele pedagogice cele mai indicate prin care să fie folosite bogatele izvoare de energie ale tineretului în vederea îndeplinirii scopului școlii.

Apropiindu-se mai mult de organizațiile de tineret, cunoscînd mai bine specificul activității lor, cadrele didactice vor putea realiza și pe această cale Hotărîrile partidului și guvernului cu privire la sarcinile școlii noastre noi, vor ajuta ca întreaga activitate a U.T.M.-ului și pionierilor să contribuie activ la îmbunătățirea și întărirea muncii instructiv-educative din școală.

Întărirea organizațiilor de tineret din școli, din punct de vedere politico-organizatoric, atragerea activă a tineretului la munca de instruire și de educare din școală sînt principalele sarcini ale activului U.T.M. și de pionieri. Organizațiile U.T.M. și de pionieri trebuie să fie sufletul colectivului școlar, să exercite influența lor asupra tuturor elevilor, să constituie pentru cadrele didactice un sprijin permanent în desfășurarea procesului instructiv-educativ, în obținerea unor cît mai bune rezultate la învățătură. Sarcina de bază a organizațiilor de copii și tineret din școală este de a mobiliza toate forțele pionierilor, utemiștilor și elevilor pentru însușirea temeinică a cunoștințelor. Principala datorie a fiecărui elev este învățătura. Atitudinea justă și conștientă a elevilor față de învățătură reprezintă expresia dragostei lor pentru patrie.

Organizațiile U.T.M. și de pionieri trebuie să dea în această privință un ajutor substanțial cadrelor didactice, educînd la utemiști, pionieri și elevi interesul pentru studiu, pentru diferitele discipline care se învață în școală, simțul de răspundere față de sarcinile școlare, luptînd ca pionierii și utemiștii să fie un exemplu pentru ceilalți elevi din școală.

Temeinicia cunoștințelor depinde într-o mare măsură de atenția și seriozitatea cu care elevul privește lecția și ascultă explicațiile profesorului.

Lecția, fiind izvorul principal de cunoștințe pentru elevi, organizațiile de pionieri și U.T.M. au sarcina să ajute la desfășurarea ei în bune condiții.

Majoritatea cadrelor noastre didactice se străduiesc să țină lecții cît mai bune, deoarece își dau seama că de aceasta depinde succesul întregii munci a școlii. Calitatea cunoștințelor elevilor depinde însă — așa cum am mai arătat — și de seriozitatea cu care elevii privesc lecția, de atenția cu care urmăresc expunerea profesorului, de grija cu care își pregătesc temele acasă.

Dacă munca organizațiilor de tineret se orientează pe linia sprijinirii acestei forme de bază a activității didactice, prin imprimarea unei discipline conștiente întregii clase și prin antrenarea tuturor elevilor în pregătirea temeinică a temelor pentru acasă, se asigură nu numai o strînsă legătură între cadrele didactice și organizațiile de tineret, ci însăși ridicarea nivelului pregătirii elevilor.

Exemple grăitoare în acest sens găsim din belșug studiind experiența învățătorilor și profesorilor sovietici, care în lupta lor pentru ridicarea nivelului la învățătură al elevilor se sprijină permanent pe organizațiile de copii și tineret din școală.

Profesoara de limba rusă P. A. Zaicenko, decorată cu Ordinul Lenin, de mai bine de zece ani nu a avut la obiectul ei nici un elev rămas în urmă, iar în clasa pe care o conduce ca dirigintă n-a avut nici un repetent. S-ar putea crede că pentru P. A. Zaicenko s-a ales o clasă formată din elevii cei mai buni și mai sîlitori. Adevărul este însă că ori de cîte ori începe munca cu o nouă clasă, profesoarei Zaicenko i se dă clasa cea mai grea. Rezultatele pozitive se explică în primul rînd prin faptul că, în activitatea sa, profesoara se sprijină pe activul de pionieri și Comsomol. Ea se străduiește să facă din elevii ei buni pionieri și-i pregătește pentru intrarea în Comsomol. În clasa profesoarei Zaicenko s-a stabilit o tradiție: zilnic, înainte de lecția de limba rusă, elevii se controlează unul pe altul, nu numai dacă și-au făcut temele, ci și asupra felului cum și-au pregătit lecția. Dacă tema dată pentru acasă n-a fost făcută de un elev, el singur o informează pe profesoară. Dacă un elev a căpătat nota doi, el rămîne din proprie inițiativă în clasă după sfîrșitul orelor, pentru a se pregăti. Organizația de pionieri și Comsomol se interesează de ce n-a știut lecția și dacă este nevoie i se dă ajutor imediat. Pentru P. A. Zaicenko munca cu Comsomolul și cu pionierii a devenit o parte integrantă a întregii sale activități educative.

Și în școala noastră sînt multe cazuri cînd cadrele didactice, lucrînd în strînsă legătură cu organizațiile U.T.M. și de pionieri au obținut succese în munca de ridicare a nivelului la învățătură. Așa, de pildă, la Școala de 10 ani nr. 11 de băieți din București, unii utemiști și elevi nu se prezentau pregătiți la lecții și erau nedisciplinați în timpul orelor de clasă. În această școală organizația U.T.M., sprijinită de cadrele didactice, a desfășurat o activitate susținută pentru educarea simțului de răspundere al elevilor față de sarcinile lor școlare. După ce în prealabil s-au consultat cu profesorii și cu diriginții, organizațiile de clasă U.T.M. au pus în discuția adunărilor lor diferite probleme legate de îmbunătățirea situației la învățătură. Una din temele dezbătute a fost : Cum îmi pregătesc lecțiile. Un utemist a susținut un referat pe marginea căruia s-au purtat discuții. Cu acest prilej, s-au scos în evidență cele mai bune metode de învățătură aplicate de elevii fruntași; s-a reliefat necesitatea de a învăța zi cu zi, de a veni regulat la școală, de a asculta cu atenție explicațiile profesorului. O problemă larg discutată a fost aceea a organizării muncii independente a elevilor în vederea pregătirii temelor, a lărgirii orizontului lor cultural prin lectura personală.

Felul cum au învățat oamenii de seamă cunoscuți de elevi, ca: V. I. Lenin, N. Bălcescu, pasiunea pentru citit a lui M. Gorki, a lui M. Eminescu au fost date ca exemple demne de urmat tinerilor care participau la discuții. În concluzie s-a arătat importanța pe care o are învățătura pentru formarea omului de tip nou, pentru viitorul cetățean al patriei socialiste.

În cadrul discuțiilor s-a ridicat, de asemenea, problema regimului zilnic al elevilor, metodele de justă organizare a muncii independente și de împletire a învățăturii cu activități distractive-educative.

O deosebită importanță trebuie să dea cadrele didactice problemei organizării regimului zilnic al elevilor — regim adaptat condițiilor concrete de muncă specifice școlii, vîrstei și preocupărilor elevilor.

Organizarea unui regim zilnic stabil are o mare importanță pentru educarea disciplinei, pentru formarea simțului de ordine al copilului, îl deprinde cu o muncă sistematică și contribuie la asigurarea succesului la învățătură. În noțiunea de regim zilnic intră: programul lecțiilor în clasă, timpul pentru pregătirea lor acasă și felul în care își petrec elevii timpul liber. Întregul sistem de cerințe educative pe care trebuie să le respecte elevul, atît în școală cît și în afara școlii, face parte din regimul stabilit la începutul anului școlar de către învățător sau diriginte, prelucrat cu elevii clasei respective și discutat cu părinții.

Regimul este însă adaptat specificului de muncă al fiecărui copil în parte, în funcție de timpul necesar fiecăruia pentru pregătirea lecției, de sarcinile obștești etc.

Respectarea și sprijinirea regimului zilnic stabilit, de către activul U.T.M. și pionieri, influențează și determină pe ceilalți elevi să-l respecte.

Organizațiile U.T.M. din clasele a VIII-a ale Școlii nr. 11 de băieți din București — ținînd seama de nerespectarea regimului zilnic de către unii elevi — au discutat tema: „Oare nu am lipsuri în munca mea". Aici discuțiile au fost orientate pe linia criticii aspre aduse elevilor care nu învață serios, conștiincios. Analizînd împreună cu profesorii și diriginții cauzele rămînerii în urmă la învățătură a unora dintre elevi, organizația a scos la iveală — la discuții — că în majoritatea acestor cazuri, nu este vorba de motive întemeiate (boală, condiții necorespunzătoare de muncă acasă), ci de folosirea nerațională a timpului, lipsa de interes pentru studiu, absențe nemotivate de la lecții, preocupări cu totul în afara sarcinilor unui elev și utemist. Rezultatul pozitiv al criticării acestor manifestări nesănătoase, ca și a copiatului, a suflatului, s-a oglindit nu numai în discuțiile purtate, în articolele la gazeta de perete, dar și în atitudinea pe care au luat-o ulterior utemiștii și elevii în cadrul muncii la clasă.

O formă de luptă a organizațiilor U.T.M. și de pionieri pentru asigurarea reușitei la învățătură este organizarea ajutorului tovărășesc. Pentru realizarea unui ajutor tovărășesc efectiv și just, conducerea organizațiilor trebuie să se consulte cu profesorii, trebuie să țină seama de individualitatea fiecărui elev în parte.

Învățătorii și profesorii trebuie să urmărească cu atenție felul cum se desfășoară ajutorul reciproc, să combată tendințele unor elevi de a da „ajutor" colegilor lor, punîndu-le la dispoziție caietele pentru a-și copia temele sau suflîndu-le cînd sînt ascultați.

Cauzele rămînerii în urmă la învățătură fiind diferite și metodele folosite trebuie să difere de la îndrumarea muncii independente, pînă la critica aspră și obligarea — de către colectiv — a elevilor leneși să învețe.

Creînd în jurul elevilor rămași în urmă din motive neîntemeiate (indisciplină, delăsare etc.) o atitudine de dezaprobare din partea colectivului clasei, punîndu-i în discuția adunărilor unde sînt criticați cu asprime, ducînd deci o muncă sistematică de educare a simțului de răspundere față de învățătură și față de conduita lor, organizațiile U.T.M. vor putea ajunge la îndreptarea acestor elevi, la încadrarea lor în efortul de muncă comună și rodnică pentru însușirea cunoștințelor.

O sarcină de seamă a organizației U.T.M. și de pionieri din școli este ca — în colaborare cu conducerea școlii și cu cadrele didactice — să îndrume și să organizeze opinia colectivului și cu ajutorul acestuia să ia măsuri bine chibzuite în vederea respectării sarcinilor și regimului din școală, împotriva indisciplinei și a rămînerii în urmă la învățătură. Un scop urmărit, atît de cadrele didactice cît și de organizațiile U.T.M. și de pionieri, este ca elevii să-și însușească un bagaj de cunoștințe și de deprinderi practice temeinice fără de care absolvenții școlii nu vor putea corespunde cerințelor producției, nu vor putea ajuta la dezvoltarea și propășirea patriei.

Programul de studii din școli este complex și vast; în școală se predau numeroase obiecte, fiecare avînd specificul lui, problemele lui. De aceea, organizațiile de tineret trebuie să sprijine munca cadrelor didactice, trezind interesul elevilor pentru toate obiectele, ajutîndu-i să-și însușească metodele cele mai adecvate studierii fiecărui obiect în parte. Studiul fizicii, chimiei, al biologiei cere un număr de lucrări și experiențe practice în laborator și pe terenul școlar, lucrări care impun ca elevii să-și formeze o serie de deprinderi practice.

Studiul istoriei, al literaturii, al geografiei implică bogate cunoștințe obținute cu ajutorul lecturii în afara clasei, al excursiilor, al vizionării de filme documentare. Un rol deosebit revine deci organizațiilor U.T.M. și de pionieri din școală pentru ca elevii să înțeleagă importanța studierii fiecărui obiect. De exemplu, pentru însușirea limbii romîne, organizațiile de tineret trebuie să insiste asupra necesității însușirii temeinice a literaturii noastre, însușirii unei exprimări corecte. Trebuie să li se arate elevilor că cele mai înalte produse ale minții omenești, cele mai adînci cunoștințe și cele mai frumoase și înflăcărate sentimente, au ajuns să fie cunoscute tocmai pentru că au fost redate într-o limbă frumoasă și îngrijită. Organizațiile de tineret, alături de cadrele didactice, trebuie să educe patriotismul elevilor prin prețuirea tezaurului culturii noastre naționale, a creațiilor populare, a muncii neobosite a clasicilor noștri care prin operele lor valoroase au contribuit atît la dezvoltarea literaturii noastre, cît și la îmbogățirea limbii. De aici decurge necesitatea sprijinirii active a cercurilor literare unde se studiază operele marilor noștri scriitori: M. Eminescu, I. Creangă, I. L. Caragiale, G. Coșbuc, A. Toma, M. Sadoveanu etc.

Sînt organizații U.T.M. și de pionieri care au sprijinit activ cercurile literare, au organizat adunări cu teme literare, serate literare, convorbiri cu scriitorii etc. Amintim în acest sens, de organizația U.T.M. de la Școala de 10 ani nr. 1 de fete din București. Organizația U.T.M. ajutată de colectivul pedagogic, a dezbătut teme interesante în diferite adunări. În cadrul cercului de literatură al clasei a X-a B, care a dezbătut tema: „Însemnătatea mondială a literaturii sovietice și exemplul ei pentru literatura țării noastre", s-au făcut albume cu imagini din scenele cele mai semnificative ale diferitelor opere, s-au prezentat biografii și s-au discutat operele marilor scriitori ai literaturii sovietice ca M. Gorki, V. Maiakovski, M. Șolohov, N. Ostrovski, A. Fadeev, precum și operele scriitorilor noștri contemporani care folosesc creator metoda realismului socialist. Nivelul înalt al discuțiilor a fost realizat datorită acțiunii de mobilizare, a utemiștilor și elevilor, de a citi și pătrunde operele respective. Această acțiune a fost dirijată de organizația U.T.M.

din școală cu ajutorul adunărilor, a gazetei de perete, a panourilor, a lozincilor mobilizatoare.

De asemenea, organizația U.T.M. de la Școala de 10 ani nr. 11 de băieți din București a organizat — în vederea popularizării literaturii noastre contemporane și a unei mai temeinice însușiri a materiei de studiu a literaturii române la clasele a X-a — întîlniri cu scriitorii în care s-au dezbătut lucrări ale scriitorilor și poeților noștri. S-a scos, în deosebi, în evidență tematica care stă la baza literaturii noastre noi: lupta pentru construirea socialismului în patria noastră și pentru asigurarea unei vieți pașnice și fericite.

Pentru fiecare obiect și pentru fiecare clasă se pot găsi metode de lucru adaptate la specificul lor în scopul de a face cît mai interesant studiul respectiv, de a face pe elevi să-și însușească cunoștințe temeinice și deprinderi practice.

Adunări cu temă se pot organiza cu ajutorul învățătorului, și la clasele a III-a și a IV-a. O astfel de adunare s-a realizat, de pildă, la Școala de 7 ani nr. 178 de fete din Dămăroaia-București avînd ca temă „În patria noastră înflorește o viață nouă". La această adunare pionierele au citit scurte povestiri și au recitat versuri, au adus albume cu vederi care înfățișează frumusețile și bogățiile patriei noastre.

Organizațiile de tineret pot sprijini cadrele didactice și prin procurarea și confecționarea materialului didactic necesar bunei desfășurări a procesului de învățămînt. În multe școli organizațiile U.T.M. și de pionieri au dovedit inițiativă ajutînd la amenajarea laboratoarelor de fizică și de chimie, reparînd și confecționînd hărți, planșe pentru predarea științelor naturale, limbii române, limbii ruse etc. În unele școli medii s-a confecționat material didactic în vederea înzestrării școlilor de 4 și 7 ani din împrejurimi. Așa, de exemplu, utemiștii și elevii Școlii pedagogice de învățători din Năsăud, sub conducerea profesorului de științe naturale au confecționat material didactic, necesar predării acestei discipline; au alcătuit planșe, au împăiat pasări, au pregătit schelete și le-au trimis în dar școlilor de la satele din împrejurimi.

Importanța pedagogică a acestor forme de activitate organizată de utemiști și pionieri constă în aceea că ele dezvoltă interesul elevilor față de studiul disciplinei respective și le lărgesc cunoștințele căpătate la lecții.

În afară de adunările tematice, una dintre formele cele mai importante din activitatea în afara clasei a elevilor sînt cercurile pe obiecte. Cercurile pe obiecte deprind pe elevi să lucreze independent, le dezvoltă cunoștințele științifice, îi atrag spre cercetarea și descoperirea noului, îi învață cu o muncă perseverentă și disciplinată în vederea atingerii țelului urmărit. Numărul cercurilor și conținutul lor este stabilit de către conducerea școlii împreună cu colectivul pedagogic, ținîndu-se seama de condițiile existente în școală și cerințele elevilor. Cercurile sînt organizate și conduse de profesori, însă organizația de tineret trebuie să participe activ la crearea lor, să ajute cadrele didactice la întocmirea unor tematici cît mai interesante, legate de preocupările și înclinările membrilor cercului. Nu trebuie să uităm că cercurile pe materii determină de multe ori profesiunea elevilor.

Deoarece este necesar ca activitatea cercurilor tehnice ale tinerilor naturaliști să se bazeze pe practica în laboratoare sau pe terenul școlar, pionierilor și utemiștilor le revine sarcina să ajute profesorul și să con-

tribuie din plin la buna reușită a activității cercului prin pregătirea temeinică a fiecărei ședințe de cerc. O deosebită importanță trebuie să dea organizațiile de tineret și pionieri din școli bunei desfășurări a activității cercurilor tinerilor naturaliști în care elevii își lărgesc cunoștințele asupra diferitelor culturi de cereale și plante legumicole, asupra perspectivelor de dezvoltare a agriculturii noastre în lumina directivelor partidului, asupra importanței dezvoltării agriculturii ca factor de bază în asigurarea unei vieți îmbelșugate a oamenilor muncii. Este necesar ca aceste cercuri să-și lărgească activitatea lucrînd cît mai mult pe terenul școlar, vizitînd gospodăriile agricole de stat și gospodăriile agricole colective, pentru că numai în felul acesta se vor obține rezultate pozitive în ceea ce privește dezvoltarea interesului pentru problemele muncii agricole și elevii vor căpăta deprinderile practice necesare. În acest scop conducerea școlii poate să solicite ajutorul agronomilor și zootehnicienilor din G.A.S. și S.M.T. care se află în apropierea școlilor, sau al părinților elevilor care lucrează în această direcție.

În cadrul activității cercurilor pe materii se pot organiza anumite manifestări în comun, manifestări care sînt un minunat prilej pentru întărirea vieții de colectiv. Așa de pildă, la sfîrșitul anului școlar trecut, la Școala de 10 ani nr. 1 de fete din București, mai multe cercuri au organizat împreună — din inițiativa organizației U.T.M. — o serată cu tema „Valea Jiului". Cercul de geografie a venit cu o comunicare despre mediul geografic, bogățiile și importanța ce-o prezintă pentru noi regiunea respectivă. Din partea cercului de istorie a vorbit o utemistă despre tradiția de luptă a oamenilor muncii din Valea Jiului, despre felul cum trăiau în trecut, cum trăiesc astăzi și cum va arăta în viitor viața oamenilor muncii din Valea Jiului. Cercul de literatură a făcut o comunicare despre folclorul regiunii și despre cum este cîntată Valea Jiului în literatura noastră. Faptul că toate comunicările au fost foarte interesante și frumos prezentate a făcut să crească prestigiul acestor cercuri în școală. Tot mai multe eleve se străduiesc să învețe și să obțină note mari la disciplinele respective, cer să fie primite să activeze în cadrul acestor cercuri. Organizarea unor întîlniri cu scriitorii, cu oamenii de știință care să le vorbească elevilor despre munca lor de creație, contribuie, de asemenea, la creșterea prestigiului cercului.

Un bun mijloc de a populariza activitatea cercurilor și de a stimula interesul pionierilor și utemiștilor pentru munca independentă este și *prezentarea rezultatelor activității cercurilor în adunări ale elevilor* sub formă de referate ale membrilor acestor cercuri, sub formă de expoziții de lucrări, etc. De asemenea, organizațiile U.T.M. au datoria să antreneze elevii din clasele mari ca aceștia să sprijine activitatea cercurilor din clasele mai mici.

Pentru lărgirea orizontului elevilor, pentru a-i educa în spiritul dragostei de patrie, pentru a le face cunoscute cele mai noi realizări ale științei, tehnicii și literaturii, profesorii trebuie să recomande folosirea continuă a cărților noi apărute și să solicite în această privință sprijinul organizațiilor U.T.M. și de pionieri. Acestea au la dispoziție nenumărate mijloace prin care pot răspîndi cartea în rîndurile elevilor. În afară de serate literare, șezători, conferințe, care oferă prilejul de a dezvolta gustul pentru citit la elevi, organizațiile de tineret și copii trebuie să se ocupe de crearea unui colectiv larg de elevi

pe lîngă biblioteca școlii, să stimuleze înființarea bibliotecilor pe clase, să recomande — cu ajutorul profesorilor — cărțile cele mai potrivite pentru lectura personală, să învețe pe elevi cum să păstreze cărțile.

De o deosebită importanță pentru îndeplinirea sarcinilor educației comuniste a elevilor este dezvoltarea sentimentului patriotismului socialist și a internaționalismului proletar. Aceste trăsături de caracter ale omului nou se realizează în procesul instructiv-educativ, atît în cadrul lecțiilor la diferitele obiecte, cît și în cadrul activității în afara clasei și extrașcolare. O preocupare permanentă a organizațiilor U.T.M. și de pionieri din școală trebuie să fie contribuția la munca desfășurată de școală în această direcție, precum și inițierea și desfășurarea unor activități specifice în cadrul muncii de organizație care să urmărească acest obiectiv. Astfel, din inițiativa organizației U.T.M. a școlii de 10 ani nr. 15 de fete din București s-a organizat o serată cu tema: „M. Eminescu". Elevele au vorbit despre dragostea de patrie ca trăsătură caracteristică a operei poetului, arătînd, în prezentarea biografiei poetului, că acesta a cunoscut bine țara, că a iubit și a prețuit producțiile artistice ale poporului din care s-a inspirat și a căror limbă a folosit-o în operele sale, că a cunoscut viața de mizerie a poporului asuprit și că în poezia lui răsună revolta împotriva împilării. Elevele au declamat și au dramatizat poezii de-ale lui M. Eminescu. Această serată a reușit să dezvolte elevilor interesul pentru folclor, pentru opera celui mai de seamă poet al nostru.

O experiență pozitivă în privința educării elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar o prezintă munca comună a școlilor cu limbă de predare română și a celor cu limbă de predare a minorităților naționale din Lugoj, Sighet, Vișău, unde din inițiativa organizațiilor de tineret, s-au organizat manifestări culturale și artistice în limba română și limbile materne ale minorităților naționale din localitățile respective, ceea ce a dus la cunoașterea reciprocă a valorilor culturale naționale și la întărirea legăturilor de prietenie între elevi.

Unul dintre mijloacele principale care ajută la formarea conștiinței social-politice, este ora de informare politică. Cu ajutorul orei de informare politică se adîncesc cunoștințele căpătate la orele de istorie, de literatură și se realizează o mai îndeaproape cunoaștere și înțelegere justă a evenimentelor interne și internaționale, a politicii dusă de partidul și guvernul nostru, de către Uniunea Sovietică și țările de democrație populară pentru împiedicarea unui nou război, pentru apărarea cauzei celei mai vitale a tuturor popoarelor: pacea.

Buna desfășurare a orelor de informare politică se asigură prin conducerea lor de către profesor, care este cel mai în măsură să expună și să lămurească elevilor problemele principale ale politicii interne și internaționale. Contribuția organizației de tineret la organizarea orelor de informare politică constă în discutarea planului tematic cu organizația de partid din școală, în atragerea activului în această muncă, în popularizarea cu cîteva zile înainte a temei ce urmează să se trateze.

Experiența de pînă acum a desfășurării orelor de informare politică ținute în unele școli, ne arată că acestea contribuie la lărgirea și aprofundarea cunoștințelor elevilor asupra evenimentelor politice, îi obișnuiesc să citească regulat ziarele și literatura politică, ajută la educarea

tineretului în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, în spiritul luptei pentru pace.

Formele de activitate și metodele prin care organizațiile U.T.M. și de pionieri pot să sprijine munca instructiv-educativă din școală, sînt multiple și variate. Articolul de față ridică numai o parte din problemele de bază ale activității organizațiilor de tineret și copii din școală, urmărind în primul rînd să atragă atenția asupra înțelegerii juste a rolului acestor organizații în desfășurarea muncii din școală.

Pentru a răspunde în mod eficient la sarcinile care-i stau în față și pentru a acționa în modul cel mai just, organizațiile de copii și tineret trebuie să fie ajutate îndeaproape de priceperea și experiența pedagogică a învățătorilor și profesorilor. Munca organizațiilor de pionieri și U.T.M. trebuie să se îndrepte spre realizarea în cele mai bune condiții a sarcinilor educației comuniste a elevilor. Nici o acțiune pe care o întreprinde organizația U.T.M. sau organizația de pionieri nu trebuie privită ca un scop în sine, ci să urmărească lărgirea orizontului cultural al elevilor, dezvoltarea inițiativei lor creatoare, creșterea colectivului și a fiecărui elev în parte. Cu sprijinul profesorilor și învățătorilor organizațiile de tineret trebuie să participe deci activ la traducerea în viață a sarcinilor ce revin școlii din Hotărîrile partidului și guvernului, pentru a ridica nivelul muncii instructiv-educative din școlile noastre la înălțimea sarcinilor care stau în fața întregului nostru popor muncitor.

Intreaga viață a școlii ridică mereu probleme noi și importante care frămîntă atît cadrele didactice, activul organizației U.T.M. și pionieri, cît și pe elevi. Pentru a reuși să se dea răspunsurile și soluțiile cele mai juste trebuie să se realizeze o adîncă unitate de vederi și de acțiuni între colectivul pedagogic și organizațiile de copii și tineret, factori care luptă cu entuziasm și devotament pentru realizarea în bune condiții a sarcinilor educației comuniste a elevilor școlii noastre.

# Unele condiții care pot îngreuna sau ușura activitatea comună a celor două sisteme de semnalizare în procesul de intuiție

*Lector M. ROȘCA*
*și preparator R. CODREANU*
Fac. Pedagogie, Cluj

Fundamentarea fiziologică a principiilor didactice, constituie o problemă actuală a științei sovietice. Una din principalele probleme asupra căreia s-au prezentat referate și care a fost discutată la consfătuirea psihologilor, organizată de Prezidiul Academiei de Științe Pedagogice a R. S. F. S. R., în luna iulie 1953, a fost aceea a interacțiunii dintre cele două sisteme de semnalizare și mai ales a relației dintre cuvînt și intuiție, a rolului conducător al cuvîntului în procesele de cunoaștere ale copilului. Așa, de exemplu, N. A. Mencinskaia a prezentat materiale asupra problemei relației cuvîntului și imaginei în procesul însușirii cunoștințelor; A. L. Șnirman a prezentat date asupra relației dintre cuvînt și imagine în procesul învățării zoologiei; T. G. Egorov a tratat problema interacțiunii cuvîntului și imaginei în procesul înțelegerii de către elevi a textelor literare.

Pe baza datelor experimentale și a discuțiilor care au avut loc, a reieșit marea importanță a problemei interacțiunii dintre primul și al doilea sistem de semnalizare pentru folosirea rațională a materialului intuitiv și a cuvîntului în procesul de învățămînt și pentru însușirea corectă a cunoștințelor.

La această consfătuire s-a arătat de asemenea necesitatea revizuirii în esență a principiului didactic a intuiției și înlocuirea lui cu principiul „acțiunii comune a cuvîntului și a materialului intuitiv" [1], cuvîntului revenindu-i rolul de conducător.

În cadrul discuțiilor s-a mai arătat că nu trebuie să se „fetișizeze" intuiția, fiindcă, în cazuri de incorectă organizare a procesului pedagogic, apare posibilitatea unei influențe negative a percepției materialului intuitiv și a reprezentărilor ce se formează pe baza acestuia, asupra înțelegerii și însușirii cunoștințelor.

[1] *K. M. Gurevici:* „Consfătuirea cu privire la psihologie", Sovietskaia Pedagoghika, nr. 9, 1953, pag. 110—118.

Studierea acestei probleme este cu atît mai necesară cu cît — așa cum arată autorii lucrării „Experiența cercetării interacțiunii cuvîntului și intuiției în învățare" [1] — în literatura metodică indicațiile cu privire la felul în care trebuie să se facă îmbinarea explicațiilor profesorului cu prezentarea materialului intuitiv, sînt prea generale și adesea contradictorii. În general se consideră trei moduri de îmbinare a cuvîntului și imaginei: explicația profesorului precede observația; observarea materialului intuitiv sau a experimentului precede explicația profesorului și, în sfîrșit, explicația profesorului și observarea materialului intuitiv merg concomitent.

L. V. Zankov, în concluziile la lucrarea amintită mai sus, scrie: „Bazîndu-ne pe materialul faptic nu putem fi de acord cu o serie întreagă de afirmații care se găsesc în lucrările de didactică și metodica predării materiilor de învățămînt. Ni se pare nerațional și nejustificat să se dea, în calitate de recomandare generală, teza că explicațiile profesorului despre obiectele studiate trebuie să preceadă arătarea acestora. La fel de nefundamentată este și promovarea tezei—în calitate de indicație generală, independentă de condițiile muncii educativ-instructive — că arătarea materialului intuitiv trebuie să preceadă comunicările verbale ale profesorului, sau că și una și alta trebuie să aibă loc simultan" [2].

Rezolvarea problemei îmbinării cuvîntului și intuiției numai din punctul de vedere al succesiunii lor în timp, nu este suficientă, cu toate că și cercetarea acestui aspect este deosebit de importantă. Relația dintre cuvînt și intuiție este mult mai complexă, modul optim de combinare depinzînd de natura materialului, de complexitatea lui și de alți factori care trebuie încă studiați.

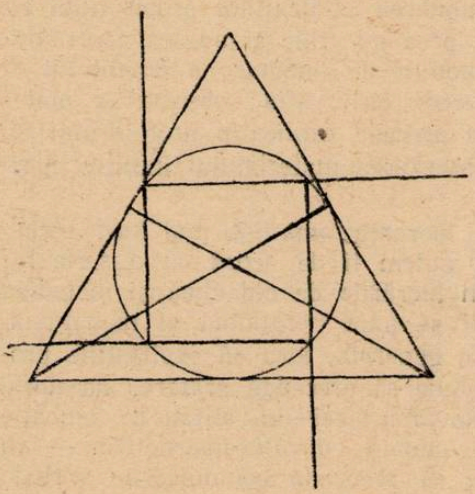
În lucrarea noastră ne-am ocupat tocmai cu unul din aspectele acestei probleme complexe și anume: am urmărit să stabilim cîteva condiții care pot îngreuna sau ușura interacțiunea optimă a celor două sisteme de semnalizare în procesul intuiției.

*Metodica cercetării.* Cercetarea a constat din mai multe probe experimentale și a fost efectuată cu un total de 189 subiecți, dintre care 73 copii de 10—11 ani și 116 adulți (studenți). Majoritatea probelor au fost efectuate cu cîte 15 subiecți. Experiențele s-au făcut individual, sub forma experimentului de laborator. Desigur, experimentul pedagogic oferă avantajul unei legături mai directe cu situațiile școlare concrete. În schimb, experimentul de laborator permite o simplificare a fenomenului cercetat, ceea ce este foarte important, mai ales în prima etapă a studierii unui fenomen.

Probele au constat din prezentarea unui desen format din combinarea unor figuri geometrice (așa cum se vede în figură) și din descrierea verbală a acestui desen. În alegerea acestei situații experimentale am avut ca punct de plecare studiul lui V. N. Sergheevicev [3], care uti-

[1] Academia de Științe Pedagogice a R.S.F.S.R., Moscova, 1954.
[2] „Experiența cercetării interacțiunii cuvîntului și intuiției în învățare", pag. 253.
[3] Analele Rom.-Sov. seria Ped. Psih., nr. 1, 1953, pag. 126.

lizează figuri geometrice (cerc, triunghi, pătrat, trapez), pentru motivul că datele obținute pot fi mai ușor exprimate matematic.



Prezentarea imaginei și instrucția verbală a variat în diferitele probe — în funcție de problema urmărită.

Înainte de a prezenta subiectului desenul, i se spunea: „Îți voi arăta o figură și în același timp îți voi explica ceea ce ea reprezintă. Privește și ascultă cele ce-ți spun, fiindcă explicația îți va da „cheia" desenului. La sfîrșit voi lua figura și va trebui să desenezi ceea ce îți vei aduce aminte. Nu contează frumusețea desenului, esențialul este ca toate elementele și relațiile dintre ele să fie redate exact".

Instrucția verbală s-a făcut de către experimentator în următorii termeni: „Un triunghi în care este inscris un cerc, în cerc este inscris un pătrat cu laturile prelungite sub formă de morișcă, și două linii care unesc unghiurile de jos ale triunghiului cu laturile sale opuse".

Copiii supuși experienței, cunoșteau figurile geometrice cu care s-a experimentat; totuși instrucția dată s-a făcut în termeni mai accesibili înțelegerii lor, deosebiți de cei utilizați la adult; de exemplu, în loc de: „un triunghi în care este înscris un cerc" se spunea: „un triunghi în care se află un cerc".

După fiecare prezentare, cartonașul pe care era desenată figura era luat și subiectul trebuia să redea, sub formă de desen, ceea ce a reținut din figură. Prezentarea figurii se repeta pînă ce subiectul desena corect — adică prindea toate elementele și relațiile dintre ele — fără să se țină seama de estetica execuției — și descria verbal just cele desenate, chiar dacă nu utiliza întocmai expresiile folosite de experimentator. În cazul folosirii altor termeni, subiectul era totuși interogat, pentru a se stabili în ce măsură își amintește de termenii utilizați de experimentator.

*Rezultatele obținute.* Prima probă experimentală fixa subiecților sarcina de a transpune în desen descrierea verbală a figurii (fără ca figura să fie arătată). Descrierea era astfel expusă încît să dureze 20 secunde. Deoarece posibilitățile de reprezentare a laturilor pătratului, prelungite sub forma de morișcă, erau felurite, la această probă s-a adăugat în descrierea figurii, următoarea precizare: „....cu laturile pătratului prelungite *într-o singură direcție* astfel ca toate să formeze o morișcă".

Chiar cu această precizare, sarcina reprezentării sub formă de desen a descrierii verbale, adică transpunerea în primul sistem de semnali-

zare a datelor din al doilea sistem de semnalizare, s-a dovedit a fi foarte grea. Proba (efectuată cu 15 copii) a necesitat în medie (median) 5 repetiții. Adăugăm că trei subiecți din 15 n-au rezolvat pînă la capăt această sarcină: doi subiecți au refuzat să mai continuie (unul după cinci, altul după șapte repetiții), iar al treilea subiect, probabil ca efect al unor particularități de tip, n-a putut să-și modifice nici după 15 repetiții reprezentarea greșit formată despre morișcă. El nu putea sezisa că în partea finală a instrucției, care enunța: „...laturile pătratului prelungite, fiecare într-o singură direcție astfel ca toate să formeze o morișcă, și două linii care unesc unghiurile de jos ale triunghiului cu laturile sale opuse" este vorba de două unități distincte: laturile prelungite sub formă de morișcă ale pătratului, pe de o parte, și liniile care unesc unghiurile triunghiului cu laturile sale opuse, pe de altă parte; conjuncția *și* l-a făcut pe subiect să înglobeze ultimele elemente tot în figura moriștii.

Efectuarea de către copii a acestei probe s-a dovedit extrem de grea, neputînd fi dusă pînă la capăt.

A doua probă a constat în prezentarea, odată cu descrierea verbală și a figurii desenată pe un carton, care era expusă — pentru a fi examinată — tot timpul cît dura instrucția verbală a experimentatorului (20 secunde). Această probă a fost efectuată cu 15 adulți și cu 15 copii. La această probă, pentru adulți au fost necesare numai 2,80 repetiții pînă la desenarea și descrierea verbală corectă a figurii, ceea ce reprezintă o îmbunătățire de 44% față de rezolvarea problemei numai pe baza descrierii verbale.

Copiii au rezolvat această probă după cinci repetiții. De data aceasta numai trei copii n-au putut să ducă rezolvarea pînă la capăt. Doi din cei 15 copii au reușit să efectueze această probă chiar după o singură prezentare a figurii.

Concluzia ce se desprinde din compararea rezultatelor de la cele două probe este că cea mai bună rezolvare a problemei propuse, deci cea mai bună analiză și sinteză a stimulenților complecși, ne-o dă acțiunea comună a celor două sisteme de semnalizare.

Experiența de mai sus arată că rezolvarea justă a problemei propusă nu este ușoară nici pentru adulți, chiar cînd este vorba de relații și elemente în mare parte cunoscute — ca cele cu care s-a lucrat în experiența noastră.

Legea interacțiunii dintre primul și cel de al doilea sistem de semnalizare și a ajutorării lor reciproce nu se manifestă în mod identic în orice condiții. În cazul percepерii și reținerii unor stimulenți complecși există și condiții în care activitatea comună a celor două sisteme de semnalizare nu se poate desfășura optim. Unele din aceste condiții au fost scoase la iveală în probele ce le vom descrie.

Așa de exemplu, în proba a treia, efectuată cu 16 subiecți adulți, cînd imaginea însoțită de descrierea verbală a fost prezentată nu în 20 secunde (ca în proba a doua), ci în 15 secunde, au fost necesare în medie 4,18 prezentări, față de 2,80 din proba a doua. Această înrăutățire este, se pare, în mare măsură consecința faptului că timpul scurt de 15 secunde n-a dat posibilitatea alternării juste a celor două sisteme de semnalizare, din care cauză s-a manifestat fenomenul de inducție negativă de la imagine la instrucția verbală sau invers. Astfel, în timp

că subiectul „este atent" la figură, „îi scapă" instrucția verbală corespunzătoare, și invers. Din acest motiv cea mai mare parte din subiecți, simțeau instrucția verbală ca un factor tulburător, care le îngreuna analiza figurii, mulți dintre ei au cerut chiar să nu li se mai dea nici o explicație, ci să fie lăsați să examineze singuri desenul. Subiectul B. A. de exemplu, văzînd că nu poate reține figura, se adresează experimentatorului: „Mai bine nu-mi spuneți nimic, ca să mă pot uita". Subiectul Vr. D. întrebat la sfîrșitul experienței dacă-și aduce aminte de explicațiile experimentatorului spune: „Nu ascultam explicația fiindcă rămăsesem în urmă și mi se părea că e mai bine să privesc".

Alți subiecți adulți se rupeau de instrucție, realizînd o analiză și sinteză a imaginei și o expunere verbală a ei corectă, dar independentă de explicația experimentatorului (ceea ce se vedea din faptul că ei utilizau, de exemplu, expresiile de mediane, înălțimi, etc. în loc de „linii care unesc unghiurile de jos ale triunghiului cu laturile opuse", așa cum erau date în instrucție). Subiectul B. M., de exemplu, descrie verbal just figurile desenate de el, în afară de prelungirile sub „formă de morișcă", ale pătratului, expresie de care nu-și aduce aminte nici cînd îi este dată, printre altele, pentru a fi recunoscută. Întrebat cum a ținut minte, totuși, în ce mod să prelungească laturile pătratului, spune: „vizual, și anume, am văzut că linia aceasta este așa, cealaltă așa..." și arată cu mîna, adăugînd totodată că nu a fost atent la instrucție. Au fost și subiecți care au prins numai fragmentar instrucția, ca L. P. care spune: „N-am ascultat instrucția verbală pînă la capăt, ci numai pînă la pătratul cu morișca, fiindcă știam că se ia figura și am căutat să o reții, să nu pierd timpul". La subiectul P. T. se observă un alt fenomen interesant de inducție și anume: deși utilizează unele din expresiile din instrucție, nu-și aduce aminte să le fi auzit. El spune: „N-am dat nici o atenție instructajului, pentrucă m-a preocupat în special desenul; auzeam numai cuvinte izolate; la prezentarea a doua, am auzit doar cuvîntul „înscris", la o altă prezentare doar cuvîntul „laturi opuse". Întrebat la care părți de figură se referă aceste din urmă expresii, nu poate răspunde corect, ci arată prelungirile pătratului. Morișca o desenează just specificînd: „cu laturile prelungite în sensul acesta" (arată cu mîna). La întrebarea: „Ce ai făcut pentru a reține în ce fel trebuie prelungite laturile? răspunde: — „M-am ghidat după o morișcă". — „Dar de ce ți-a venit în minte chiar o morișcă?". „Dacă nu o morișcă, o elice. Așa mi-am reprezentat figura". Medianele le desenează just, dar nu le poate descrie verbal: — „Nu pot da o explicație, am văzut doar că liniile acestea treceau mai jos decît unghiurile pătratului". La subiectul P. C. se observă că unele elemente pe care le descrie verbal just, le desenează greșit și invers.

Fenomenul de inducție negativă s-a putut vedea și mai clar la cîțiva subiecți, la care, pînă la urmă s-a menținut o disjuncție între cele văzute și instrucție. Deși desenau corect, acești subiecți nu reușeau să realizeze o concordanță deplină între elementele desenate și descrierea lor verbală; ei utilizau expresii din descrierea verbală a experimentatorului, fără însă să știe la care elemente din figură se raportează acestea. Așa de exemplu, subiectul G. S., cînd i se cere să spună ce a desenat, descrie verbal just: triunghiul, cercul; desenînd pătratul spune: „...cu laturile prelungite sub formă de morișcă", însă nu desenează prelungi-

rile pătratului, ci medianele. Desenînd apoi laturile prelungite ale pătratului, spune: „nu știu ce reprezintă liniile acestea".

Este de remarcat faptul că, în general, inducția negativă de la figură spre instrucție, era mai frecventă în primele prezentări, dar pe măsură ce analiza și sinteza figurii era realizată tot mai deplin, focarul de excitație optimă se muta asupra instrucției. A fost tipic și faptul că numeroși subiecți căutau — în mod spontan — să explice și să justifice fenomenul care avea loc (și anume, inducția negativă de la figură spre instrucție) spunînd: „Sînt un tip vizual".

Această probă a fost efectuată de asemenea cu un număr de 14 copii. Și la copii scurtarea timpului a dus la înrăutățirea rezolvării problemei, fiind necesare, în medie, 6 repetiții, pe cînd vreme la proba anterioară au fost necesare 5 repetiții. De data aceasta nici unul din copii n-a rezolvat problema dintr-odată, iar numărul acelora care n-au putut duce la rezolvarea pînă la capăt, a fost de trei (din 14).

Pentru a putea urmări mai îndeaproape posibilitatea manifestării inducției negative, fie de la imagine la instrucția verbală, fie invers, am făcut o nouă probă experimentală, a patra în seria probelor, în care instrucția contrazicea, în parte, figura.

În această probă am plecat de la următoarea ipoteză: dacă vom prezenta subiecților figura și în același timp vom da o instrucție care să contrazică elementele mai greu de analizat, de diferențiat ale figurii, probabil că vom obține o ilustrare clară a fenomenului de inducție negativă. Primul element din instrucție indica just elementul corespunzător din figură, deoarece triunghiul fiind „cadrul" figurii respective și elementul cel mai ușor de analizat și sintetizat, contrazicerea lui ar fi fost prea evidentă și ar fi deșteptat de la început reflexul de orientare, din care cauză era de așteptat ca sezisarea contradicției să fie mai ușoară. Instrucția greșită (în sensul că nu corespundea întocmai cu figura prezentată, figură care era aceeași ca și la probele amintite mai sus), era următoarea: „Un triunghi, în care se află un pătrat cu trei laturi prelungite, în pătrat se află un cerc și două linii care unesc unghiurile de jos ale triunghiului cu unghiurile opuse ale pătratului". Contradicțiile dintre figură și instrucție erau deci următoarele: pătratul era înscris în cerc și nu invers; pătratul avea patru prelungiri, nu trei; liniile mergeau din unghiurile de jos ale triunghiului la laturile opuse, nu la unghiurile opuse ale pătratului.

Ipoteza s-a dovedit justă. La această probă s-a manifestat foarte evident inducția negativă, fie în predominarea figurii, fie a instrucției. Proba a fost efectuată cu 20 adulți. În medie au fost necesare șase probe pînă ce subiecții au rezolvat problema pusă. Rezolvarea a constat, întotdeauna, în desenarea conform cu figura și nu cu instrucția. Acest fapt poate fi determinat, pe de o parte, de sarcina care stătea în fața subiecților, aceea de a reda prin desen figura. Se poate însă să fie vorba și de faptul că — așa cum arată I. P. Pavlov — atunci cînd primul sistem de semnalizare este contrazis continuu de cel de al doilea sistem de semnalizare, în cele din urmă învinge primul, deoarece cuvintele sînt numai al doilea semnal al realității.

Distribuția subiecților, din punct de vedere al modului cum au rezolvat această sarcină, a fost însă foarte diferită. Patru dintre subiecți (și aceștia au fost cei care au reținut figura după cele mai puține

repetiții) au desenat corect figura, au și redat-o verbal, fără însă să fi observat că a existat vreo contradicție între figură și descrierea lor verbală pe de o parte, și cea a experimentatorului, pe de altă parte. Așa de exemplu, subiectul M. V. spune: „N-am urmărit instrucția. Eram convins că ceea ce se spune corespunde realității". Fenomenul a fost și mai interesant la un alt subiect, care a desenat corect după trei repetiții. La sfîrșit spune că n-a observat nici o contradicție între figură și instrucție și adaugă: „La prezentarea întîia și a doua n-am ascultat deloc instrucția. La prezentarea treia am căutat să ascult, fiindcă știam că mă întrebați". Cu toate acestea subiectul n-a remarcat nici la proba a treia contradicțiile. Se pare însă că instrucția a determinat totuși reacțiile subiectului, deoarece greșelile făcute în desenare erau de fapt conforme cu instrucția greșită.

La ceilalți subiecți se observa o luptă continuă între imagine și descrierea ei verbală. Această luptă se manifesta în faptul că domina cînd imaginea — și atunci subiectul desena elementul respectiv așa cum era reprezentat în figură, de exemplu patru prelungiri la pătrat, pătratul înscris în cerc, etc. — cînd descrierea verbală, și atunci subiectul desena conform cu aceasta, fără ca de la început să-și dea seama de existența unor contradicții între imagine și instrucție. Ei sezisau aceste neconcordanțe treptat, ceea ce dovedește caracterul progresiv al analizei. Numai după descoperirea unei contradicții și după rezolvarea ei, subiecții remarcau prezența unei alte contradicții, ș. a. m. d., pînă ce figura era desenată în întregime corect și subiectul își dădea seama că instrucția a fost în mare parte greșită.

Ca exemplu tipic de felul cum a rezolvat proba ultima categorie de subiecți, dăm relatarea verbală, în mare parte spontană, a subiectului R. I. După prima prezentare a figurei, el a desenat un triunghi și apoi ca efect al instrucției (dar fără să-și dea seama de cauză) a făcut o figură foarte ambiguă, în care nu se putea observa dacă cercul este înscris sau nu, în pătrat. Totodată el a adăugat: „Prea multe ați spus și n-am auzit nimic". La a doua repetiție exclamă: „Cum! Cercul nu este înscris în pătrat?" (după îndepărtarea cartonașului cu modelul, el desenează corect acest element). La prezentarea a treia a cartonașului cu imaginea — el dă nelămurit din cap, dar se pare că tot n-a sezisat existența unei noi contradicții, deoarece, după îndepărtarea modelului desenează la fel ca și la proba anterioară. La prezentarea a patra exclamă: „— Dar nu-i just ce spuneți!", deși după îndepărtarea modelului, desenează corect, în plus față de probele anterioare, numai medianele. La a cincea repetiție, apare aceeași expresie de nedumerire; el exclamă: „— Puteți să spuneți ce vreți, eu, cum e desenat, așa fac". Totuși pînă la a șaptea repetiție continuă să facă trei prelungiri la pătrat, iar pînă la a noua, în locul medianelor, pe care la unele din probele anterioare le desenase deja corect duce două linii din vîrfurile de jos ale triunghiului la unghiurile opuse ale pătratului. La sfîrșit, izbutind să indice corect toate contradicțiile, spune: — „Deși am căutat să fac abstracție de instrucția verbală, mi-a fost foarte greu să sezisez toate elementele, tocmai din cauza ei".

Cazuri și mai evidente de inducție negativă s-au observat la unii subiecți care, după ce ajunseseră să deseneze corect, conform cu figura, descriau verbal totuși greșit unele elemente — așa cum fuseseră date

în instrucție — fără să-și dea seama de contradicția ce exista, de data aceasta chiar între ceea ce ei desenaseră și ceea ce spuneau că au desenat. Așa de exemplu, cînd i se cere subiectului Z. L. să spună ce a desenat (trebuie menționat că întotdeauna după ultima prezentare, cînd se cerea subiectului să descrie verbal ceea ce a desenat, i se lăsa desenul ultim în față), deși făcuse patru prelungiri la pătrat, el spune: — „Un pătrat cu trei prelungiri".

Faptul că nici unul din subiecți n-a sezisat dintr-odată toate contradicțiile existente (cu toate că situația nu era prea complexă) ci acestea erau descoperite și rezolvate treptat și că numai la sfîrșit subiecții își dădeau seama de situația conflictuală în ansamblul ei, este încă o dovadă că percepția nu este, așa cum susțin configuraționiștii, un fenomen originar, dat de-a gata de la început, nu are caracterul unei fotografieri mecanice, ci se face pe calea analizei întregului și a sintezei treptate a părților lui.

Din compararea rezultatelor obținute la proba a doua și a treia s-a putut vedea că adaosul de cinci secunde, la timpul de prezentare de 15 secunde, a adus o îmbunătățire de 33,01% la adulți și de 16,66% la copii. Aceasta înseamnă că în procesul intuiției — în analiza și sinteza stimulenților complecși — o mare importanță, pentru activitatea optimă a celor două sisteme de semnalizare, o are *asigurarea timpului* necesar alternării focarului de excitație optimă în cele două sisteme de semnalizare. Tocmai pentru a preveni inducția negativă, adică influența negativă a explicației asupra observării figurii sau invers, folosind harta sau alt material didactic, profesorul trebuie să întrerupă pentru scurt timp povestirea.

Trebuie să subliniem că din cele expuse nu rezultă că o prelungire, o sporire continuă a timpului de prezentare a stimulentului, trebuie să ducă neapărat la o îmbunătățire continuă și proporțională a reținerii. Există un *timp optim* de expunere a materialului intuitiv peste care adausul de timp nu aduce îmbunătățiri simțitoare. Noi nu ne-am ocupat însă în mod special de această problemă. Am efectuat o singură probă (cu 14 copii) cu o durată de expunere de 30 secunde, și rezultatele obținute au fost aceleași ca și în cazul duratei de 20 secunde.

Asigurarea timpului suficient nu este însă singura condiție prin care se poate facilita analiza și sinteza stimulenților complecși și activitatea comună optimă a celor două sisteme de semnalizare. Această facilitare se poate realiza și prin *procedeul de expunere* a stimulenților. În probele amintite pînă acum, figura desenată pe carton era așezată pe masă în fața subiectului și, în timp ce acesta o privea, experimentatorul o descria, fără a însoți descrierea verbală cu vreo indicare pe figură. În proba a cincea și a șasea despre care vom vorbi mai jos, imaginea figurii și descrierea verbală erau însoțite de *indicarea*, cu vîrful unui creion, a conturului fiecărui element al figurii, în momentul în care era descris.

În proba a cincea, efectuată cu 15 subiecți adulți, datorită acestui procedeu de prezentare — chiar păstrîndu-se timpul de expunere de 15 secunde — au fost necesare numai 2,66 repetiții, deci o îmbunătățire de 36,36% față de proba a treia.

Cum se explică această îmbunătățire? Indicarea fiecărui element, odată cu denumirea lui, face ca analiza și sinteza să se efectueze, atît

în primul cît și în al doilea sistem de semnalizare, în direcția dată de instrucția verbală și în același ritm cu ea. În acest fel, stimulenții se unifică în structuri dinamice complexe adecvate și se evită stînjenirea interacțiunii optime a celor două sisteme de semnalizare.

Faptul că în probele anterioare (a doua și a treia) analiza și sinteza nu se făcea întotdeauna în același ritm și în aceeași direcție cu explicația verbală dată de experimentator, se vedea foarte clar din aceea că unii subiecți, în timp ce experimentatorul abia descria verbal primele elemente din figură, făceau mișcări cu mîna, din care rezulta că ei analizau deja alte elemente. Alți subiecți, în timp ce li se descria verbal primele elemente, exclamau sau manifestau bucuria că au înțeles. Întrebați ce au observat, ei arătau elementul respectiv, care deseori nu coincidea cu elementul descris în acel moment de experimentator.

Prezentarea însoțită de indicare a fost efectuată cu alți 15 subiecți adulți — proba *a șasea* — cu un timp de expunere de 20 secunde. Și în acest caz numărul repetițiilor a scăzut de la 2,80 (proba a doua) la 2,46, deci o îmbunătățire de 12,14%.

În felul acesta, prelungind durata de expunere și indicînd pe figură elementele descrise verbal, s-au eliminat aproape complet influențele inducției negative reciproce.

Această probă a fost efectuată și cu un număr de 15 copii. La copii indicarea fiecărui element pe figură s-a dovedit și mai eficace, coborînd numărul repetițiilor necesare rezolvării problemei de la 5 la trei, ceea ce reprezintă o îmbunătățire de 40% față de prezentarea fără indicare (proba a doua).

Într-o nouă probă — *a șaptea* — (efectuată cu 20 subiecți adulți și 15 copii) am încercat să utilizăm, în locul stimulentului concret, dat de-a gata, desenarea figurii de către experimentator concomitent cu descrierea verbală a fiecărui element. Acest mod de prezentare a dus la adulți la același rezultat ca și în cazul indicării elementelor p figură, iar la copii numai la o mică îmbunătățire. Aceasta nu înseamnă că, în toate cazurile, desenarea n-ar putea să dea rezultate chiar mai bune decît indicarea. În cazul experienței noastre însă, dat fiind că elementele componente ale figurii erau figuri geometrice ușor de sezisat, desenarea a dus aproximativ la aceleași rezultate ca și indicarea.

Fără îndoială că în multe cazuri desenarea poate să dea rezultate chiar mai bune decît indicarea. Astfel, I. A. Steinberg, în articolul „Desenul ca mijloc intuitiv la lecții în școală" [1], spune că practica arată că desenarea pe tablă, de către învățător, în procesul explicării noului material, este mai eficace decît arătarea imaginei. Pe tablă se desenează numai ceea ce este necesar în cursul expunerii, fapt datorită căruia atenția copiilor nu este atrasă de nici un material secundar. În timpul executării desenului, elevii ascultă ceea ce spune profesorul și văd treptat cum apare desenul. Ei au posibilitatea să-și reprezinte întregul mers al fenomenului, să urmărească firul explicațiilor și toate momentele evoluției desenului.

Pentru a ne da și mai bine seama de rolul indicării și desenării în procesul de percepere, menționăm că foarte adesea am observat la subiecți — la probele la care prezentarea nu era însoțită de indicare —

[1] Nacialnaia škola, nr. 10, 1953, pag. 24—27.

că, în timp ce priveau figura și ascultau instrucția, ei încercau singuri să se ajute, schițînd cu mîna în aer sau pe masă elementele respective ale figurii, în special direcția de prelungire a laturilor pătratului. Credem că se manifestă în acest caz fenomenul descris de Secenov și anume: „Indiferent dacă e vorba despre conturul și mărimea sau despre depărtarea și dispoziția relativă a obiectelor, reacțiile motorii ale ochilor în timpul privirii și ale mîinilor în timpul pipăirii sînt echivalente ca sens [1].

Cercetările psihologilor și pedagogilor sovietici subliniază falsitatea concepțiilor psihologiei burgheze conform cărora procesul de percepere al obiectelor și fenomenelor ar avea loc oarecum de la sine și că ar fi suficientă așezarea obiectelor în fața ochilor copiilor pentru a se realiza o percepție de la început completă.

Fără ajutorul regulator al cuvîntului, percepția, mai ales a copilului mic, este adeseori dezorganizată. Privirile copilului mic alunecă, așa cum spune A. N. Leontiev, deasupra materialului intuitiv și nu vede singur ceea ce el trebuie să vadă.

Ocupîndu-se de necesitatea pregătirii perceperii la copii, A. N. Leontiev arată, de asemenea, că este necesar să se organizeze însăși procesul examinării tabloului prezentat, pentru ca privirea să nu alunece deasupra tabloului în gol, ci potrivit sarcinei care-i stă în față. „De aceea — spune Leontiev — în clasele cele mai mici nu este suficient să punem în fața percepției copilului sarcini concrete, ci trebuie uneori să îndrumăm și procesul însuși al percepției, fără a neglija în acest scop chiar procedeul atît de simplu, ca îndrumarea privirii copilului cu ajutorul unui bețișor" [2].

Această dirijare a percepției — atît prin cuvînt cît și prin indicare — se dovedește, pe baza observațiilor noastre, folositoare nu numai la copiii mai mici și copiii mai mari, ci chiar și la adulți.

Rolul timpului și al indicării în perceperea și memorarea materialului intuitiv și instrucției verbale, l-am cercetat și printr-o altă situație experimentală, tot simplă, dar mai concretă. În calitate de stimulent s-a folosit un desen care reprezenta în culori, un colț de pădure. Tehnica experimentală a fost aceeași ca și la probele anterioare.

În descrierea verbală a desenului erau cuprinse 27 elemente (denumiri de plante, animale, și relațiile dintre ele).

Această variantă a experimentului a fost efectuată cu 14 copii de 8 ani.

Atunci cînd tabloul și instrucția verbală au fost date cu o durată de prezentare de 30 secunde, și fără indicarea elementelor pe figură, subiecții au reținut în medie 12,4 elemente. Cînd durata de expunere a fost de 50 secunde, iar elementele descrise verbal erau în același timp și indicate pe tablou (arătîndu-se cu vîrful unui creion obiectul denumit sau relațiile în care se găseau diferitele obiecte între ele), subiecții au reținut în medie 17,8 elemente, ceea ce reprezintă o îmbunătățire de 43,5%.

---

[1] Citat după A. N. Leontiev: „Senzațiile, percepția și atenția copiilor de vîrstă preșcolară mică", Studii de psihologia copilului, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1953, pag. 55—56.

[2] *A. N. Leontiev*, Op. cit., pag. 62.

Este de presupus că timpul optim și indicarea, aduc o îmbunătățire cu atît mai mare cu cît sezisarea dintr-odată a situației este mai dificilă In probele efectuate cu figurile geometrice (cu copii) îmbunătățirea realizată prin asigurarea atît a timpului optim, cît și prin utilizarea indicării, a fost de 50% (diferența dintre probele trei și șase din text).

*Concluzii.* Învățătura lui I. P. Pavlov despre cele două sisteme de semnalizare a scos la iveală necesitatea studierii principiului didactic a intuiției pe baza cunoașterii acțiunii comune a celor două sisteme de semnalizare, a cuvîntului și a materialului intuitiv, rolul conducător revenindu-i cuvîntului.

Pentru a asigura acțiunea convergentă a imaginei și cuvîntului, activitatea comună optimă a celor două sisteme de semnalizare, este adeseori necesar, mai ales cînd este vorba de copii, să se folosească diferite procedee metodice. Astfel de procedee sînt, între altele, indicarea pe desen sau pe materialul intuitiv respectiv, a elementelor despre care se vorbește, sau desenarea pe tablă a obiectului descris.

Pentru realizarea interacțiunii optime dintre cele două sisteme de semnalizare este necesară, de asemenea, asigurarea unui timp optim de prezentare a materialului intuitiv și a descrierii lui verbale, spre a se evita posibilitatea apariției inducției negative, adică a stînjenirii percepерii imaginei de către explicațiile verbale, sau invers.

Cadrele noastre didactice duc o luptă susținută pentru ridicarea continuă a nivelului instructiv-educativ al învățămîntului. Conștiente de pericolul ce-l prezintă formalismul în munca de instruire și educare a tinerii generații, cadrele noastre didactice trebuie să se pregătească din ce în ce mai bine, să-și ridice necontenit nivelul profesional și ideologic pentru a putea astfel să înlăture orice urmă de formalism din activitatea la clasă. In lupta împotriva formalismului, pentru însușirea temeinică a cunoștințelor de către elevi, un rol de seamă îi revine folosirii juste a cuvîntului și intuiției în procesul de învățămînt. Iată de ce problema intuiției trebuie pusă acum cu mai multă tărie. Învățătura lui I. P. Pavlov despre cele două sisteme de semnalizare oferă noi posibilități pentru fundamentarea științifică a principiului intuiției și găsirea de noi mijloace și căi de valorificare a acestuia în procesul de învățămînt.

Subliniem că lucrarea de față nu și-a propus scopul indicării căilor concrete de realizare — la diferite materii de învățămînt — a condițiilor optime de activitate comună a celor două sisteme de semnalizare prezentate mai sus, ci pe acela de a arăta cîteva din aspectele activității nervoase superioare în această problemă.

# Scriitorii noştri clasici — autori de manuale şcolare

*I. CREMER*
*Dir. adj. al Inst. şt. pedagogice*
*Bucureşti*

La sfîrşitul veacului trecut, I. L. Caragiale, atacînd într-un articol problema manualelor şcolare, scria: „O carte de citire bună, la vîrstă fragedă este poate una dintre împrejurările cele mai hotărîtoare ale vieţii unui om“ [1] şi aceasta, deoarece un manual bun are o „înaltă importanţă instructivă şi educativă“ [2].

Ideea necesităţii de a se elabora manuale şcolare bune pentru ca, în şcoală, să se poată da o educaţie sănătoasă copiilor, nu l-a preocupat numai pe autorul *Pedagogului de şcoală nouă,* ci a constituit o preocupare importantă a multora din scriitorii noştri clasici, care şi-au exprimat prin scris, în mod critic, părerile despre anumite manuale existente (amintim, de pildă, în acest sens, de articolele lui M. Eminescu), sau au fost ei înşişi autori de manuale şcolare.

În pofida conducătorilor regimului burghezo-moşieresc, care urmăreau să se folosească în şcoli numai manuale îmbîcsite de putreda ideologie burgheză — „opere“ obtuze şi reacţionare ale scribilor plătiţi ai regimului — scriitorii noştri clasici au alcătuit cu dragoste manuale în care tînăra generaţie să poată găsi cît mai numeroase pagini străbătute de adevărat patriotism, şlefuite cu mare măiestrie artistică şi au luptat cu curaj, ca să le pună în mîna elevilor.

Afirmaţia că scriitorii înaintaţi ai timpului au trebuit să lupte pentru a-şi introduce manualele în şcoli nu e o simplă figură de stil! E de ajuns să amintim, în această privinţă, de I. Creangă. Autorul *Amintirilor din copilărie* s-a războit înverşunat atît cu autorităţile timpului, care i-au refuzat multă vreme aprobarea pentru unele lucrări didactice, cît şi cu diferiţi pseudopedagogi care, asmuţiţi de autorităţi, căutau să-i discrediteze manualele mult apreciate de învăţătorii cu dragoste de popor.

Neîndoielnic că o cercetare critică a tuturor manualelor folosite de-a lungul vremii în şcolile noastre ar fi o activitate interesantă şi instructivă. Em. Gîrleanu a ţinut să sublinieze în mod special acest

[1] şi [2] *I. L. Caragiale:* — Opere — vol. IV — Ed. Fundaţiilor — Bucureşti, 1938 — pag. 417—421.

lucru, deşi gîndul lui s-a oprit numai la istoricul abecedarelor: „Daca vrei să afli cît de temeinică e înaintarea unui popor ia de-i cercetează abecedarele. Acolo vei găsi sămînţa recoltelor trecute, şi-ţi vei da seama astfel, în ce pămînt vor germina cele viitoare" [1].

Prezentul articol nu urmăreşte însă un astfel de obiectiv, care ar trebui totuşi să figureze în programul cercetărilor de viitor ale pedagogilor noştri. Ţinînd seama de importanţa valorificării moştenirii literare pentru construirea culturii noastre noi, socialistă în conţinut şi naţională ca formă, ne propunem să lămurim doar cîteva probleme în legătură cu contribuţia literară a autorilor noştri clasici în domeniul manualelor şcolare, contribuţie ce s-a manifestat, mai ales, pe tărîmul dezvoltării literaturii noastre pentru copii şi tineret. Totodată nu vom putea ocoli nici unele probleme pe care le ridică prezentarea creaţiilor literare pentru copii în manualele şcolare.

Limitîndu-ne în felul acesta problemele ce le vom cerceta, se înţelege că nu e necesar să vorbim de toţi scriitori noştri clasici care au alcătuit manuale, sau au colaborat la elaborarea lor, după cum nu e nici nevoie să amintim de absolut toate manualele şcolare publicate de autorii de care ne vom ocupa.

De aceea nu ne vom ocupa, de pildă, de contribuţia lui Vasile Alecsandri în domeniul cărţilor didactice, deşi ne-a lăsat totuşi o *Carte de citire pentru ostaşi*. De asemenea, nu ne vom opri asupra *Geografiei judeţului Iaşi*, făcută de I. Creangă în colaborare cu alţi institutori, sau asupra *Cursului practic şi gradat de gramatică romînă* de I. Slavici şi I. Manliu, deşi despre I. Creangă şi I. Slavici, autori de manuale şcolare, vom aminti în prezentul articol.

Delimitarea orizontului cercetărilor noastre ne va oferi posibilitatea să lămurim mai uşor unele probleme încă neclarificate, legate de activitatea pe care au desfăşurat-o I. Creangă, Al. Odobescu, I. Slavici, G. Coşbuc, Al. Vlahuţă, M. Sadoveanu şi G. Topîrceanu, ca autori de manuale didactice.

I. Creangă a fost nu numai marele artist creator al *Poveştilor* şi *Amintirilor din copilărie*, ci şi un activ şi rodnic autor de manuale didactice, folosite ani îndelungaţi, de zeci de generaţii, ca cele dintîi cărţi în care au prins să descifreze secretul slovelor şi au îndrăgit deprinderea cititului. Manualele scrise de I. Creangă şi colaboratorii săi, fiind căutate şi preţuite de învăţători, au cunoscut tiraje cu totul excepţionale pentru acele timpuri. Astfel abecedarul intitulat *„Metoda nouă de scriere şi cetire pentru uzul clasei I primare"* (apărut în 1868) a fost tras în 23 de ediţii — ultima în 1893 — cu un tiraj de aproape jumătate de milion de exemplare. Iar cartea de citire, numită atît de potrivit *„Învăţătoriul copiilor — carte de citit în clasele primare, cuprinzînd învăţături morale şi instructive"* (publicată în 1871), a fost editată în 10 ediţii succesive, cu un tiraj impresionant de exemplare, fiind, în a doua jumătate a veacului trecut, unul din manualele cele mai răspîndite în şcolile noastre.

Amintindu-şi de anii copilăriei, maestrul M. Sadoveanu a evocat cu adîncă emoţie abecedarul lui I. Creangă — „cu buchi mari, întorto-

[1] *Em. Gîrleanu:* — Privelişti din ţară — ed. II — Bucureşti, 1925, pag. 245.

chiate și încîrligate ca niște gingănii" — și care, într-o zi, pe neașteptate, i-a oferit cheia de la porțile fermecate ale lumii cititului și scrisului.

Din 1864 și pînă în ultimii ani ai vieții, I. Creangă a trudit din greu și, deseori, și-a sacrificat mult din puținul ce-l cîștiga, pentru a-și îmbunătăți mereu lucrările sale destinate școlii pentru începători.

Ținînd seama de timpul cînd au fost scrise, manualele lui I. Creangă, cu toate lipsurile lor, au constituit incontestabil o mare realizare pedagogică, un dar de preț făcut școlii poporului. De acest lucru și-a dat în mod limpede seama autorul lor, care, în 1881 spunea despre „Învățătoriul copiilor" că „nu i se poate tăgădui o valoare relativă distinctă, cercetînd cărțile ce figurau și poate mai figurează încă în uzul învățămîntului primar"[1]. Iar M. Eminescu, el însuși pedagog înaintat al timpului, nu-și precupețea laudele cînd era vorba de manualele școlare ale lui I. Creangă pe care le recomanda cu căldură învățătorilor. Ba chiar, el susținea că: „Învățătoriul copiilor" se poate recomanda nu numai copiilor mici, ci și multora din cei mari"[2].

Ca și marele pedagog rus K. D. Ușinski în manualele sale „Cuvîntul matern" și „Lumea copiilor", I. Creangă s-a străduit ca în lucrările destinate școlii să ajute copiilor să-și dezvolte treptat și sistematic volumul de reprezentări despre lumea înconjurătoare, odată cu dezvoltarea neîntreruptă a gîndirii și a vorbirii lor.

În „Povățuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică", îndrumătorul metodic pentru predarea abecedarului, I. Creangă formulează după cum urmează una din ideile de bază ale concepției sale pedagogice: „Ș-apoi scopul școalei — este și acela — și poate cel mai *esențial* — de a învăța și de a păstra cu cea mai mare sfințenie — *limba națională*, de care se leagă tot trecutul unui popor — cu *datinele strămune*, — *jocurile, cimiliturile*, — *proverbele, legendele și cîntecele populare* cele pline de dulceață"[3]. Această idee străbate ca un fir roș prin toate manualele sale. Pentru a da elevilor modele de limbă maternă, I. Creangă reproduce, în manualele sale, numeroase pagini din cele mai valoroase lucrări literare ale clasicilor: V. Alecsandri, Gr. Alexandrescu, D. Bolintineanu, A. Donici, A. Pann etc. De asemenea, el le pune înaintea ochilor versurile minunate ale *Mioriței* sau ale altor poezii populare, precum și înțelepciunea și istețimea populară concentrate în proverbe și cimilituri. În același scop, I. Creangă a scris el însuși cîteva bucăți destinate special manualelor școlare. E drept că poezioarele sale pentru copii: „Păsărica în timpul iernii", „Nu lucrezi, n-ai ce mînca", „Ia! clopoțelul sună" sînt stîngace și slab realizate. Ce minunate pagini în proză ne-a lăsat însă I. Creangă în manualele sale! *Poveste (Prostia omenească), Ursul pîcălit de vulpe, Inul și cămeșa, Acul și barosul, Păcală* sînt povestiri citite cu drag de copii, cărora le rămîn nestерse în minte.

---

[1] *I. Creangă:* „Întîmpinare la critica domnului I. Nădejde asupra părței științifice din cartea de cetire *Învățătoriul copiilor* — Contemporanul — Anul I — 1881, pag. 278.

[2] *M. Eminescu:* — Opere — Ed. Cultura Românească — București, 1938—1939, vol. I — pag. 531.

[3] „Povățuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică", Iași, 1876, pag. 43.

M. Eminescu spunea despre bucata *„Poveste"* că a fost anume alcătuită „spre a interesa pe copii pentru lectură"[1]. Credem că această afirmație ar putea fi extinsă și asupra celorlalte bucăți scrise de Creangă pentru manualele sale. Copiii urmăresc cu interes și plăcere crescîndă pățaniile ursului *pîcîlit de vulpe* și citesc amuzați dialogurile sfătoase dintre Păcală și negustor, ac și baros, în și cămașă. Și cu ce bogăție de cuvinte și expresii populare își completează ei vocabularul, odată cu lărgirea sferei lor de cunoștințe!... Deși aceste creații literare cu scop didactic pot sta cu cinste alături de *Povești* și *Amintiri,* totuși ele au fost și continuă să fie urgisite și privite cu oarecare dispreț, fiind trecute, de obicei, în volumele publicate, la sfîrșit, sub titlul incolor: „Diverse", ori „Felurite"!... Acest dezinteres a făcut să nu se arate măcar exact cînd a fost tipărită fiecare, pentru prima oară. Astfel, pentru a da un singur exemplu, amintim că la bucata „Inul și cămeșa" se arată, în volumul: I. Creangă — *Opere* — *București* — Ed. Fundațiilor, 1939 — că s-a publicat pentru prima oară în „Învățătoriul copiilor", ediția VI — Iași, 1879; iar în volumul: Ion Creangă — *Opere* — tipărit în 1953 de Editura de stat pentru literatură și artă, se arată, în notă: *„Din Învățătoriul copiilor,* partea a II-a, ed. VII, Iași, 1883", Ori cercetînd manualele lui I. Creangă, existente la Biblioteca Academiei R.P.R., am găsit bucata „Inul și cămeșa" publicată în *„Învățătoriul copiilor"* ediția III — Iași, 1874, pag. 93[2].

Necunoașterea temeinică a creațiilor pe care I. Creangă le-a destinat manualelor școlare creează situații comice, care însă te revoltă!

Amintim, de pildă, că într-un studiu tov. Mihai Gafița arată în legătură cu manualele lui Creangă: „Pentru aceste lucrări, Creangă compune minunate istorioare și poezii mici — *Poveste, Prostia omenească, Inul și cămeșa, Acul și barosul,* etc..."[3]. A socoti *Poveste* și *Prostia omenească* ca două bucăți distincte e evident o greșeală!

Manualele noastre actuale păcătuiesc, în schimb, în ceea ce privește reproducerea textelor lui Creangă. In manualul de „Limba romînă

---

[1] *M. Eminescu:* — Opere — Ed. Cultura Romînească — București — 1938—1939, vol. I — pag. 527.

[2] Credem că e interesant să indicăm, pe baza manualelor existente la Biblioteca Academiei R.P.R., data cînd au fost publicate bucățile scrise de I. Creangă pentru manualele școlare. Deoarece I. Creangă a căutat mereu să-și îmbunătățească manualele, bucățile au apărut, în același manual, la date deosebite.

Astfel, în cartea „Metoda nouă de scriere și cetire pentru uzul clasei I primară", găsim :

1) *Păsărica în timpul iernii* — versuri de I. Creangă. (Ediția a II-a — 1868).
2) *Ursul pîcîlit de vulpe.* (Ediția a X-a, 1876).

In manualul „Învățătoriul copiilor — carte de cetit în clasele primare", sînt publicate :

1) *Nu lucrezi, n-ai ce mînca* — versuri de I. Creangă. (Ediția I — 1871).
2) *Ia! clopoțelul sună* — versuri de I. Creangă. (Ediția I — 1871).
3) *Păcală* (n. n. publicată sub formă dialogată cu indicarea personajelor: *Negustoriul și Păcală*). (Ediția a III-a — 1874).
4) *Inul și cămeșa.* (Ediția a III-a — 1874).
5) *Acul și barosul.* (Ediția a III-a — 1874).
6) *A fost, a fost; că dacă n-ar fi fost, nu s-ar povesti.* (Ediția a III-a — 1874).

Ultima bucată a căpătat titlul, în ediția a IV-a: *„A fost odată, cînd a fost; că dacă n-ar fi fost, nu s-ar povesti, ci ca un purece ar plesni";* iar în ediția V-a: *Poveste (Prostia omenească).*

3) Studii literare — Editura de stat pentru literatură și artă — 1953 — pag. 72.

— Carte de citire pentru clasa I elementară" — Editura de stat didactică și pedagogică, 1954 — creațiile literare ale lui I. Creangă sînt bine reprezentate. Poate... prea *bine!* Pe lîngă pagini minunate din opera lui Creangă sînt date în manual, sub semnătura marelui scriitor, bucăți care, în realitate, nu sînt nicidecum de Creangă: *Șoarecele șiret și lacom, Cerbul* și poezia *Omul și pasărea!* [1].

În manualul de „Limba romînă pentru clasa a VI-a" — Editura de stat didactică și pedagogică, 1954 — pag. 114, se indică următoarele bucăți, ca fiind scrise de I. Creangă pentru manualele sale: *Inul și cămeșa, Acul și barosul, Cinci pîini, Ursul păcălit de vulpe.* Ori se știe prea bine că povestirea *Cinci pîini* n-a fost scrisă de Creangă pentru manualele didactice, ci a fost publicată, în 1883, în revista *Convorbiri literare!* Iar, în manualul *Noțiuni de literatură pentru copii* — Material ajutător pentru anul IV al școlilor pedagogice — Editura de stat didactică și pedagogică, 1954 — amintindu-se de manualele lui I. Creangă, se spune: „Pentru aceste manuale a scris el bucățile cunoscute: „Inul și cămeșa", „Acul și barosul", „Judecata vulpii", care se folosesc și acum în cărțile școlare pentru valoarea lor educativă...". Și mai jos: „Cu aceeași măiestrie prezintă marele scriitor... ideea de dreptate în „Judecata vulpii" (pag. 42). Povestirea „Judecata vulpii" de P. Ispirescu atribuită lui I. Creangă! Și încă într-un manual ce dă „Noțiuni de literatură pentru copii"!

A lua și a-i atribui lui Creangă creații care, în mod evident, sînt ale altora, socotim că constituie o *ciudată* acțiune de valorificare a moștenirii culturale, deși e posibil ca, în manualele alcătuite de I. Creangă împreună cu colaboratorii săi, să mai existe bucăți (neiscălite), care au fost scrise de Creangă și n-au fost date încă la iveală.

Atragem atenția, în acest sens, asupra bucății: „Un lup la stînă" publicată prima dată în *Învățătoriul copiilor* — Ediția I, 1871 — Cap. IV, pag. 109, cu titlul: „Lupul la stînă". În manualul „Carte de citire pentru clasa a III-a urbană" publicat de G. Coșbuc împreună cu un grup de învățători, în anul 1909, la Craiova, bucata e reprodusă în întregime, indicîndu-l ca autor pe I. Creangă. Credem că bucata respectivă e, în germene, povestirea din care a ieșit, cîțiva ani mai tîrziu, minunata poveste *Capra cu trei iezi.*

Scurta povestire „Un lup la stînă" începe cu descrierea vioaie și pitorească a activității de la o stînă, pe înserat, la ora cînd „întunericul se lupta cu lumina și voia să-i ia locul". Apoi acțiunea se încheagă:

„Un lup flămînd veni, tîrîndu-se — pe labe — pînă lîngă staul. Acolo stătu puțin și se uită prin gard, la oi și miei, gîndindu-se cum ar putea sări în lăuntru, fără să fie simțit de cineva.

„Un miel, din cei ce se jucau, văzu prin gard strălucind ceva, ca două luminări aprinse; el se apropie de locul acela, ca să afle ce-i acolo".

După această prezentare a personajelor, urmează imediat un dialog viu, natural, care ne dă, cu artă, o conturare precisă a caracterelor eroilor, mișcările și atitudinea lor, de parcă le-am vedea aevea:

---

[1] E drept că aceste bucăți se găsesc în manualele lui I. Creangă, dar nu sînt scrise de el. Mai mult încă, la poezia *Omul și pasărea* e trecut chiar autorul respectiv: Zaharia Boiu!

„Atunci lupul îi zise încet și cu blîndețe :

— „Bună seara, voinice ! Apropie-te ! Nu te teme ; eu sînt un prieten al vostru".

— „Mulțămesc dumitale ! Nu te cunosc. Ce cauți ?"

— „O, Doamne !... mai apropie-te; căci nu prea aud bine și nu pot vorbi tare... Sînt foarte slab și am nevoie de ajutor...".

— „Ei bine, iată-mă-s lîngă gard; cine ești și ce voiești ?"

— „Eu mă numesc *lup-om* și aș voi să pasc puțină iarbă verde. Du-mă, te rog, unde-a fi iarb'amestecată cu măzăriche și trifoi, că mult îmi place !"

— „A ! tu ești lup și mănînci carne; nu iarbă verde, cum zici !"

— „Ba !... mă jur pe părul meu, că nu mănînc de fel carne ! Vino cu mine ș-om paște împreună... O! cît îmi ești de drag! Ce frumușel și grăsuț mai ești! Vino mai iute; iaca... eu stau gata să te îmbrățoșez!"

— „Baiu; iaca, mă strigă mama, și trebuie să mă duc!"

— „Ce fel! Vină dar' numai să te sărut și te-i duce!"

Urmează apoi deznodămîntul, povestit cu tonul sfătos al unui bunic grijuliu care are în jurul său nepoții adesea neascultători: „Neînțeleptul miel ieși; dar'... înțelegeți voi acum l-a îmbrățoșat și sărutat lupul... Mielul d-abia putu zbiera puțin... și sărmana lui mamă, trezindu-se atunci, rămase înmărmurită, cînd îl văzu în gura lupului".

Apropierea de povestea *Capra cu trei iezi* e evidentă. Aceleași personaje: lupul viclean, prefăcut și crud și victima sa naivă și încrezătoare în vorbele lui înșelătoare. Umanizarea personajelor animale, dialogul folosit pentru zugrăvirea personajelor, vioiciunea stilului, unele expresii și construcții grafice asemănătoare celor folosite mai tîrziu de Creangă în poveștile sale (de ex: baiu; iaca; Ba!... mă jur pe părul meu etc.) — ne fac să credem că bucata „Un lup la stînă" e prima creație artistică de valoare, publicată de I. Creangă. Ea anunță minunatele opere viitoare ale creatorului *Poveștilor* și *Amintirilor din copilărie*.

Credem că publicarea de către Editura tineretului, într-un volum frumos ilustrat, a tuturor bucăților pe care I. Creangă le-a scris pentru manuale, se impune, pentru a fi puse astfel la îndemîna copiilor de vîrstă mică, cărora le-au fost destinate de autor.

Dacă despre I. Creangă, autor de manuale școlare s-a mai amintit în unele cărți sau articole din trecut, despre ceilalți scriitori clasici, care au desfășurat o astfel de activitate s-a menținut o tăcere aproape completă. Contribuția lui Al. Odobescu sau a lui I. Slavici, ca autori de manuale, a fost permanent ignorată, fiind socotită ca o activitate minoră și fără importanță. Totuși dacă răsfoiești manualele lor uitate în rafturile bibliotecilor, dai peste multe lucruri interesante, legate de creația lor literară pentru copii, care ar putea fi folosite și astăzi.

În a doua jumătate a secolului trecut, mai mulți învățători asociați — printre care Stef. C. Michailescu, Lambrior, D. Aug. Laurian — au scos o *Carte de citire* pentru clasa a doua primară, care, în 1889 ajunsese la ediția a XXI-a. În anul următor Al. Odobescu și I. Slavici și-au luat sarcina să revizuiască și să refacă manualul respectiv. În prefața manualului refăcut, cei doi scriitori precizează ideile care i-au călăuzit în munca lor :

„În lucrarea noastră de refacere ne-au fost călăuze două idei de căpetenie: întîia, care atinge o chestiune de folos și de demnitate națio-

nală, este că prima carte ce se pune în mîna copilului romîn, trebuie să fie scrisă, nu numai în limba pe care o înțelege de acasă, dar și în aceia pe care are să o vorbească în toată a lui viață. Deci, în cartea de citire trebuie ca copilul să găsească limba romînească în adevărata ei fire, lipsită, pe cît se poate mai mult, de orice stîngăcie, de orice scălîmbare, de orice nedibăcie, rezultate din traduceri, ce sînt făcute din limbi străine.

„A doua idee ce ne-a preocupat este de ordine cu totul pedagogică. „E vorba, în metodele moderne cele mai perfecte, ca copilul să afle de îndată plăcere la orice învață, fără ca mintea lui să se abată de la cunoștințe folositoare în orice punct de vedere. Deci toate materiile cîte i se pun înainte, trebuie să-i fie prezentate, nu într-un mod sec, sterp, greoi, pedantesc și pretențios, ci sub forma cea mai lesnicioasă și cea mai atrăgătoare pentru mintea-i copilărească".

Aceste principii sînt, desigur, valabile și pentru autorii de manuale de astăzi, care deseori le uită și fac astfel ca unele din manualele actuale să mai conțină bucăți neadecvate vîrstei și înțelegerii copiilor.

Transformările și revizuirile făcute de Al. Odobescu și I. Slavici, în vechiul manual al învățătorilor asociați, au fost destul de adînci. Unele prelucrări sînt foarte frumoase, ca, de pildă, povestirile „Crivățul" sau „Racul și vulpea", redate vioi, cu-un dialog glumeț și sfătos. S-au introdus bucăți noi, atît din scriitorii clasici, cît și povestiri anume create de Odobescu sau Slavici. Semnalăm, printre altele, bucata „Privighetoarea", de Al. Odobescu [1]. Legenda privighetorii e povestită colorat, sub forma basmelor populare:

„A fost odată, ori n-a fost, o fetică mărunțică, săracuță și rușinoasă, care vorbia și cînta așa de frumos, încît toată lumea o asculta cu drag.

„Din pricina aceasta, o domniță bogată, mîndră și răutăcioasă, prinse necaz pe dînsa și nu știa ce să mai născocească spre a-i face fetiței supărare".

În continuare, Odobescu arată cum, într-o zi, fiind poftite amîndouă fetele la o masă mare, domnița bogată luă și ascunse un colac mare de pe masă și, apoi, începu să strige cît o ținea gura, că hoața era fata săracă.

„Aceasta se rușină atît de tare, de vina ce i se imputa pe nedrept, încît se făcu mică, mititică de tot".

Ea se prefăcu într-o păsărică mică, care descoperind colacul furat, ascuns la spatele domniței, începu să zică cu glas subțire:

— „Iată, iată! aceasta, aceasta, a furat, a furat, colacul, colacul; n-o iertați, n-o iertați, să-și facă, să-și facă, placul, placul. Căutați-o, căutați-o, la spate, la spate, că ea, că ea, l-a pitit, l-a pitit, — și vina, și vina, pe mine, pe mine, a zvîrlit, a zvîrlit. — Iute, iute, prindeți, prindeți, tîlharul, tîlharul. — Căci eu, căci eu, iute, iute, în luncă, în luncă, am fugit, am fugit".

În vorbele păsăricii, Odobescu a căutat să reproducă onomatopeic cîntecul privighetorii. Tocmai în aceasta constă, în bună parte, valoarea artistică a bucății.

În dorința sa de a fi de folos „copilărimii romîne", după cum o declară într-o scrisoare [2] Al. Odobescu a mai colaborat și la alte ma-

[1] În manualul „Carte de citire pentru clasa a III-a urbană" de G. Coșbuc, Craiova — 1909 — bucata e reprodusă, purtînd iscălitura lui Al. Odobescu.

[2] Școala romînă — An. I, nr. 7 din 1 noiembrie 1902 — pag. 148.

nuale școlare. Dintre acestea amintim de „Cartea de citire pentru clasa II primară", apărută după moartea scriitorului. În acest manual, găsim bucata „Mama capra și cei trei iezi cucuieți", care este o variantă a povestei lui I. Creangă. Acțiunea e însă puțin modificată: lupul mănîncă pe cei trei iezi, care au fost toți neascultători, fără să fie totuși pedepsit, la sfîrșit, pentru fapta sa.

Povestirea, scrisă neîndoielnic de Al. Odobescu, e atrăgătoare și artistic realizată, deși e cu mult inferioară poveștei vii și colorate a lui I. Creangă.

Mult mai intens decît Al. Odobescu, a colaborat însă la alcătuirea manualelor didactice poetul G. Coșbuc.

Îndemnat, în deosebi, de insistențele lui I. Slavici, G. Coșbuc se hotărăște, în 1889, să treacă munții și să se stabilească la București. Contactul cu societatea burghezo-moșierească din Romînia îl amărăște și-l dezgustă. Se simte trist și nefericit. În această epocă a vieții, poetul, solicitat de un grup de profesori, își începe colaborarea la manuale școlare, găsind o mîngîiere în crearea de poezii luminoase, ușoare, cu o notă veselă, umoristică pentru copiii din școli [1]. Această activitate o va relua apoi, mult mai tîrziu, spre sfîrșitul vieții, între anii 1909—1916, cînd își va intensifica colaborarea, contribuind astfel la apariția mai multor manuale pentru școala elementară.

În manualele la care a colaborat, G. Coșbuc a reprodus uneori integral poezii publicate anterior în volum: „Noaptea de vară", „Dorobanțul", „Cîntec" etc. Alteori le reproduce prescurtate sau ușor modificate, adaptîndu-le în felul acesta vîrstei și înțelegerii copiilor sau cerințelor educative. Astfel, cunoscuta poezie „Iarna pe uliță" apare mereu prescurtată, ori de cîte ori o reproduce în manual [2]. Urmărind scopul educativ de a dezvolta dragostea și respectul copiilor pentru cei bătrîni, G. Coșbuc suprimă întregul pasaj în care se povestea despre intervenția babei și purtarea necuviincioasă a copiilor, care „ca pe-o bufniț'o-nconjoară și-o petrec cu chiu cu vai". Și mai clar reiese această intenție educativă a poetului în poezia „Bătrînul și copiii", publicată cîțiva ani mai tîrziu într-un alt manual [3]:

*„Cu părul alb ca de zăpadă,*
*Un biet bătrîn trecea pe stradă;*
*Slăbit de ani, de griji pierdut,*
*Sărmanul om, el a căzut*
*În stradă jos.*

*L-a părăsit puterea toată.*
*Cîțiva copii făcură roată*
*Pe lîngă el și toți de-a rîndul*
*Rîdeau de el, răutăcios,*
*Batjocorindu-l.*

[1] Carte romînească de citire — din inițiativa și prin sprijinul profesorilor asociați — ed. I — Ploești — 1890.

[2] Să se vadă, de exemplu „Carte de citire pentru divizia III-a rurală", ed. II. Ploești, 1910, sau „Carte de citire pentru clasa IV-a primară urbană", București, 1913.

[3] Carte de citire pentru clasa II-a primară urbană — ed. V — București — 1916.

*Dar eu n-am rîs, n-am rîs de loc;*
*Copilul, care-şi bate joc*
*De cei bătrîni, ce minte are?*
*E vrednic el să crească mare?"*

Intenţia moralizatoare e poate prea direct exprimată, deşi poezia nu e lipsită de un oarecare farmec pentru vîrsta respectivă.

Din cele arătate mai sus, se desprinde limpede ideea că G. Coşbuc n-a socotit necesar să se dea copiilor în întregime poezia sa „Iarna pe uliţă". Editura tineretului ar fi trebuit să ţină seama de acest lucru, atunci cînd a editat pentru copii volumul de *Poezii* de G. Coşbuc, în care poezia „Iarna pe uliţă" este reprodusă integral după volumul „Fire de tort".

Pentru manuale, G. Coşbuc a creat însă şi versuri scrise special pentru copii, unele pline de gingăşie şi umor. Pentru copiii de vîrstă mică a scris Coşbuc poezia *Povestea gîştelor*, cunoscută de numeroşi copii din grădiniţele noastre, datorită ediţiei ieftine şi frumos editate de Editura tineretului. (Păcat că nu s-a respectat cu mai multă grijă punctuaţia originalului, ceea ce ar fi dus la o mai clară reliefare a unor versuri). Poeziile „Iarna" şi „Vînătorul" sînt azi cunoscute copiilor din clasa întîi elementară, deoarece, de cîţiva ani, continuă a fi reproduse în manualul de citire pentru clasa respectivă. Nu înţelegem însă de ce, reproducîndu-se poezia „Vînătorul", s-a renunţat totuşi la ultima strofă, în care Coşbuc introduce o notă de veselie:

*Iepuraşi, de nu fugiţi,*
*Mai la urmă vă treziţi*
*Gata, pregătiţi friptură,*
*Chiar la vînător în gură!*

Dar, în manualele lui Coşbuc, găsim şi poezii ale acestuia care n-au fost valorificate încă de literatura noastră pentru copii.

Poeziile „Zile de toamnă", „În pădure", „Oraşul verde" etc. — ar trebui să fie publicate de revistele noastre pentru copii pentru a deveni astfel un bun al elevilor noştri, un mijloc educativ în mîna educatorilor. Poezia „Oraşul verde" la care G. Coşbuc a ţinut probabil mai mult, deoarece o reproduce în cîteva manuale — e direct influenţată de creaţia populară. Întreaga poezie e în realitate o cimilitură:

*Cunoaştem o cetate*
*Cu casele toţ verzi,*
*Cu uliţi încurcate,*
*Unde uşor te pierzi.*

*Şi-n casele umbroase*
*Trăiesc mulţi cîntăreţi,*
*Cu cîntece voioase*
*Primesc ei pe drumeţi.*

*Şi mîndre floricele*
*Pe ulițe răsar.*
*Fragi roşii, mure negre*
*Se capătă în dar.*

*Şi mîndre păsărele*
*Sînt cîntăreții ei.*
*Cetatea asta verde*
*O ştiți voi, dragii mei?*

Dar G. Coşbuc a scris, de asemenea şi diferite bucăți în proză pentru manualele la care a colaborat.

Povestirea „Un soldat romîn", scrisă cu intenția de a dezvolta patriotismul copiilor, evocă curajul şi viteja unui soldat de al lui Mihai Viteazul.

In „Povestea iepurașului", un iepuraş povesteşte copiilor istoria vieții sale. În felul acesta, autorul dă copiilor, sub o formă amuzantă, numeroase cunoştințe folositoare despre iepuri şi felul lor de trai.

Bucata „Jucăriile celui cuminte" poate fi însă considerată drept una din cele mai reuşite lucrări pe care G. Coşbuc le-a creat pentru copii.

Jocul — tovarăşul copilăriei — trebuie să contribuie efectiv la dezvoltarea copiilor. Prin joc — copilul observă şi cunoaşte natura înconjurătoare, îşi lărgeşte sfera reprezentărilor şi îşi dezvoltă aptitudinile intelectuale. Jocul e, în acelaşi timp, un mijloc de educație morală, fizică şi estetică. Aceasta este tematica pedagogică pe care G. Coşbuc o ilustrează cu mare măiestrie artistică în bucata *Jucăriile celui cuminte:*

„Un copil, cînd joaca-i place, toată lumea joc îi face. Iar el toate le pricepe şi cu ele un joc începe. Zice tufa de zambile: — „Bună ziua, drag copile!". Floarea zice: — „Opreşte-ți pașii!". „Prinde-ne!" zic fluturașii. „Eu sînt netedă şi mică; ia-mă!" zice-o pietricică.

Cîntă rîndunica iară: — „Eu de mult te chem afară!" Cățelușul şi el vine: — „Hai şi joacă-te cu mine!" Vrăbii zboară pe tot locul; vezi aşa e vesel jocul! Patru roți de la trăsură strigă: — „Iute alergătură!" Vîntul zice: — „Aşa mi-e placul, să-ndoiesc de vîrf copacul!". Mărul zice: — „Mă voi coace; vin atunci pe fugă-ncoace!" Toate aşa cu drag îl chiamă şi el vesel ia de seamă. Numai cel ursuz nu ştie cum să-şi fac-o jucărie, şi numai posomoritul nu-şi ştie-alunga urîtul!".

Intitulată just „Jucăriile celui cuminte", bucata e o „jucărie" literară, creată cu multă artă şi cu adîncă dragoste pentru copii, pentru educarea şi instruirea lor.

Folosirea prozei ritmate şi rimate, tonul glumeț şi cristalin, fac din „Jucăriile celui cuminte" o mică bijuterie a literaturii noastre clasice pentru copiii de vîrstă preşcolară şi şcolarii din clasele mici.

Editarea unei cărți ilustrate, în care fiecare idee să fie reliefată printr-un desen artistic adecvat, ar ajuta ca această creație a lui G. Coşbuc să devină, în scurt timp, un bun al sutelor de mii de copii ai patriei noastre.

Apropierea mai strînsă de Al. Vlahuță, împreună cu care scoate în anul 1901, revista *Sămănătorul,* îl face pe G. Coşbuc să accepte bucuros propunerea autorului *Romîniei pitoreşti* de a colabora la alcătuirea unui manual de cifire pentru şcolile secundare şi profesionale (1902).

Al. Vlahuță era călăuzit de o justă idee pedagogică: „Cine își ia sarcina, destul de însemnată, de a face o carte copiilor, la fiecare rînd, la fiecare vorbă, pe care o scrie, ar trebui să se gîndească mult la mintea și priceperea școlarilor..." [1].

Această cerință pedagogică a căutat s-o aplice în practică. Împreună cu prietenul său G. Coșbuc, el s-a străduit să alcătuiască un manual, care, ținînd seama de vîrsta elevilor, să contribuie cît mai puternic la dezvoltarea patriotismului în inimile fragede ale tinerimii. „Călăuziți de această idee — se spune în prefață — ei au căutat să aleagă din frumoasa și bogata noastră literatură, bucăți de acelea cari nu numai prin limba-n care sînt scrise, ci prin cuprinsul lor mai ales, prin duhul patriotic de care sînt însuflețite, să se vadă că sînt izvorîte din simțirea și din viața neamului nostru" [2]. Textele prezentate, alese cu grijă atît din creațiile populare (Miorița, Meșterul Manole, Cicoarea, Dolca, Mihu copilul etc.), cît și din cele mai valoroase opere ale clasicilor (Al. Russo, N. Bălcescu, V. Alecsandri, C. Negruzzi, Gr. Alexandrescu, I. Creangă, M. Eminescu etc.), urmăresc să alcătuiască un manual de educație patriotică a tinerii generații.

E interesant, în acest sens, să notăm ce pagini, din propria lor operă, socoteau Vlahuță și Coșbuc că ar trebui să fie cunoscute de tineret. Astfel, din lucrările lui A. Vlahuță se dau: *Semănătorul, Izlazul* (Din „Romînia pitorească"), *La vatra rece;* iar din poeziile lui G. Coșbuc: *Pașa Hassan, Nunta Zamfirei, Mama, Rugămintea din urmă.*

La mulți autori se dau la sfîrșit note explicative care au drept scop să reliefeze elevilor unele date despre viața și opera scriitorului studiat. Aceste lămuriri sînt minunate caracterizări literare, care nu pierd nici o clipă din vedere scopul educativ al întregului manual.

Iată ce se spune, de pildă, despre V. Alecsandri:

„Multe coarde au vibrat sub mîna măiestră a poetului de la Mircești. Dar aceea ce s-a auzit mai tare și mai deslușit, ceea ce mai ales se resfrînge din toate cîntecele lui este: iubirea de țară.

În pasteluri, în legende, în piesele de teatru, e pururea stăpînit de aceeași duioșie și nestrămutată dragoste pentru tot ce ține de mîndria neamului, de farmecul limbii și de pămîntul țării".

Sau, iată un fragment din lămuririle date în legătură cu M. Eminescu:

„Eminescu taie un drum cu totul nou în literatura noastră. În structura puternică a versului acestui maestru e o necunoscută vibrare de gîndire și de sentiment.

Limba românească renaște sub condeiul lui; la el vorbele au suflet, mișcare, trăiesc, — fiecare epitet e o explozie de lumină neașteptată; citindu-l tresari la fiecare vers de-o frumusețe nouă".

Aceste vibrante și calde rînduri sînt un pios și entuziast omagiu pe care Vlahuță și Coșbuc îl aduc marilor înaintași ai literaturii noastre clasice. E păcat ca aceste pagini să rămînă îngropate în cărți pe care vremea a așternut praful uitării!...

Maestrul M. Sadoveanu a fost, de asemenea, un activ și fecund autor de manuale școlare, colaborînd neîntrerupt la realizarea a numeroase

[1] *Al. Vlahuță* — Din goana vieții — Ed. Cartea Românească — București — pag. 135.
[2] *Al. Vlahuță* și *G. Coșbuc:* „Carte de citire pentru școlile secundare și profesionale — Partea I" — București — 1902 — Prefața.

asemenea lucrări încă din 1908. Din volumele literare pe care le publica, M. Sadoveanu alegea mereu alte și alte pagini, pe care le reproducea în manualele școlare, socotindu-le potrivite a face educația tineretului în școală. Aproape nu e volum de povestiri din care să nu fi selecționat cîteva pagini. *Domnu'Trandafir,* din „La noi, în Viișoara", *În pădurea Petrișorului,* din „Vremuri de bejenie", *Ianoș Năzdrăvan,* din „Cîntecul amintirilor", *La Nada Florilor* din „Împărăția apelor", *Orb sărac,* din „Hanul Ancuței", etc. — toate bucățile prezente în manuale dovedesc o grijă deosebită de a alege creații valoroase, pe înțelesul copiilor. Ar fi cu totul greșit, să credem că întreaga contribuție a lui M. Sadoveanu a constat doar în acțiunea de a selecționa din propria-i operă, materialul care urma să intre în manuale. Cerințele pedagogice i-au impus o muncă deosebită, pe care a înfăptuit-o cu mare măiestrie. Deoarece în manuale nu puteau fi introduse povestiri prea lungi, din bucățile publicate autorul a luat, în genere, numai fragmente, în care, de multe ori, au fost operate numeroase tăieturi. Astfel, din bucata *Ianoș Năzdrăvan,* publicată într-un manual destinat elevilor de clasa a II-a elementară, a luat doar începutul povestirii. A renunțat, în același timp, la diferite cuvinte și expresii mai grele sau needucative. De pildă, în locul propoziției: „s-a oprit la rohatca satului", s-a pus în manual: „s-a oprit la poarta țarinei". De asemenea toate înjurăturile rîndașului au fost înlăturate din textul publicat în manual.

În alte bucăți, prefacerile sînt mult mai adînci. În bucata „La schit" [1], fragment din povestirea „Cîntece bătrînești", nu s-a păstrat, de pildă, decît ideea de bază: elogiul cîntecelor bătrînești. Despre Alecu Russo și Vasile Alecsandri, care apar ca personaje principale în povestirea originală, nu se pomenește de loc în fragmentul din manual. Altă dată textul publicat în manual nu e decît repovestirea pe scurt a unei bucăți mai mari apărută în volum. Povestirea „În pădurea Petrișorului", din volumul „Vremuri de bejenie", are aproape 10 pagini. În manual, întreaga povestire e redusă la o pagină și jumătate. Să nu ne închipuim însă că, scurtată în felul acesta, povestirea își pierde interesul. Autorul n-a înfăptuit o *mutilare,* ci o adevărată recreare a povestirii. A renunțat la anumite expresii, la toată partea dialogată, la pasaje mai dificile sau care prezentau dificultăți pedagogice (de pildă, două povestiri izolate introduse în aceeași bucată: povestea lupilor împușcați de pădurar și aceea a vînătoarei de căprioare). Ceea ce a rămas a fost apoi sudat într-un tot organic. După o parte descriptivă în care vraja stilului nuanțat, armonios și plin de culoare a lui M. Sadoveanu te face să vezi aevea *pădurea Petrișorului,* urmează momentul narativ, concentrat însă la maximum: „Într-un adăpost de brazi, cei doi oameni se opriră și așteptară vînatul. Nu se auzea nici o chemare de pasăre. Nici măcar zbor de gîze nu străbătea lumina.

Dintr-odată, cînd nici nu se așteptau, cînd stăteau numai cu urechile ațintite, scurt, din tufe dese, răsări o ciută cenușie pe picioarele-i subțiri și sprintene. Ca o săgeată trecu pe lîngă cei doi oameni.

Pădurarul tresări. Stăpînul pădurii zvîcni în sus, ca trezit dintr-o visare, puse pușca la ochi cu repeziciune și slobozi repede două focuri,

[1] Carte de citire pentru clasa V-a primară — ed. II — București — 1936—1937.

unul după altul. Prin fumul risipit văzu căprioara fugind ca o săgeată Scăpase" [1].

Dar M. Sadoveanu a introdus totodată, în manualele la care colabora, bucăți nepublicate anterior în volum (de ex.: poezia „Iepurele" [2], ori prelucrări și texte create anume („Broasca și boul", „La vînătoare" etc.).

Dintre acestea, amintim de bucata „Școala" — un text cu caracter didactic, dar care oglindește marea dragoste a maestrului M. Sadoveanu pentru copii, pentru pregătirea lor ca cetățeni activi și conștienți ai patriei. În colaborare cu poetul G. Topîrceanu, M. Sadoveanu a publicat, între 1930—1936, mai multe cărți de citire pentru cursul primar [3]. La începutul unui astfel de manual găsim bucata „Școala", care e datorită cu siguranță penei încercate a maestrului M. Sadoveanu. A fost publicată, în 1936, în fruntea manualului de citire pentru clasa a IV-a primară. Vremurile erau întunecate. Bandele fasciste, sub protecția binevoitoare a guvernanților, ardeau în piețe publice cărțile progresiste și căutau să îndepărteze tineretul de cultură, de lupta poporului, otrăvindu-l cu veninul șovinismului. În semn de protest împotriva acestor acțiuni criminale, bucata „Școala" exprimă un cald și înflăcărat elogiu făcut culturii umane, un îndemn hotărît adresat copiilor, cărora li se cere să-și însușească știința, cultura omenirii.

În marea bătălie pe care o duce omenirea pentru lumină, știință, și adevăr, copiii tuturor popoarelor trebuie să se simtă solidari.

Pentru frumusețea lui, citäm integral textul respectiv: „Astăzi începe școala. Mii și sute de mii de copii din țara noastră și din alte țări, din sate și din orașe, se îndreaptă către porțile binefăcătoare ale școalei. Sute de mii și milioane de copii se duc pe ulițele satelor liniștite, pe străzile zgomotoase, singuri ori perechi, în grupuri, toți cu ghiozdanele la subsoară.

Sînt îmbrăcați în o mie de feluri, vorbind sute de limbi. Se duc copiii de la cele din urmă sate ale Rusiei, unele aproape pierdute printre ghețuri, pînă la cele din urmă așezări în Arabia, milioane și milioane se duc să învețe carte într-o sută de feluri, dar toți aceleași lucruri frumoase.

Închipuiți-vă acest prea întins furnicar de copii ai popoarelor, din care faceți și voi parte!

Dacă ar înceta această mișcare către carte, omenirea ar cădea din nou în sălbăticie.

Școala face pe om mai bun, mai isteț, mai simțitor la suferințele altora, mai iubitor de țară. Fără goana aceasta către lumină, nu putem spera că voi, cei de mîine, veți fi mai buni, decît cei de azi.

Curaj dar, dragi copii, soldați din armata fără număr a doritorilor de învățătură!

---

[1] Carte de citire pentru clasa VI-a primară — ed. III — București — 1946.

[2] Reprodusă în revista „Pogonici" nr. 2 din 25 ian. 1953.

[3] Bibliografia lui G. Topîrceanu, publicată de Al. Săndulescu, la sfîrșitul volumului de *Poezii* ale lui G. Topîrceanu, apărut în Ed. de stat pentru lit. și artă — 1954 — e în acest sens incompletă. În afară de *Cărțile de citire* pentru clasa II-a, care au fost indicate, ar trebui să se amintească și acelea pentru clasele a III-a și a IV-a primară.

Cărțile voastre vă sînt armele, clasa voastră e cîmp de întrecere, învățătorii vă sînt comandanți. La lucru deci!" [1].

Colaborînd activ cu M. Sadoveanu la alcătuirea de manuale școlare, G. Topîrceanu ne-a lăsat, în felul acesta, o interesantă contribuție în domeniul literaturii noastre pentru copii. S-a subliniat deseori dragostea poetului pentru copii. Dar nu s-a reliefat tocmai această manifestare a afecțiunii: textele sale din manuale, adecvate vîrstei și înțelegerii copiilor. G. Topîrceanu a închis în paginile destinate copiilor aceeași veselie și umor, atît de caracteristice pentru poezia sa. N-a uitat, însă, nicio clipă că versurile sale se adresau copiilor și nu celor maturi. Din poeziile apărute în volumele publicate anterior, s-a oprit la cele mai potrivite a fi date celor mici. Unele le-a reprodus integral, fără nici o modificare, ca, de pildă, poezia „Aeroplanul". Pentru manuale, el a apelat chiar la poezii mai vechi, nepublicate în volum. În felul acesta, a procedat, de pildă, cu poezia „Pe furtună", publicată la începutul activității sale literare în revista „Duminecа" (6 martie 1905) și pe care o reproduce în manual cu titlul „Furtuna".

Schimbarea titlului inițial al poeziei și reproducerea doar a unui fragment este, de asemenea, un alt procedeu utilizat, pentru a-și face textele adecvate înțelegerii copiilor. Astfel poezia „Balada unui greier mic" capătă titlul „Greierașul", iar un fragment din „Rapsodii de primăvară" e intitulat „Primăvara", deoarece e evident că noțiunile de „baladă" și „rapsodie" nu sînt pe înțelesul copiilor.

Dar ca și M. Sadoveanu în proză, G. Topîrceanu a desfășurat cu migală o muncă intensă de *recreare* a poeziilor sale pentru a putea fi oferite copiilor. A schimbat cuvinte, versuri, strofe, a tăiat tot ce socotea că nu se potrivește pentru copii. Să dăm cîteva exemple. A reprodus în manual, cu titlul „Martie", poezia „Primăvara", apărută în volumul „Migdale amare". Pentru a face din aceste versuri o creație pentru copii, renunță însă la 3 strofe (strofele a doua, a patra și ultima). De ce? Aceste strofe cuprindeau imagini sau expresii prea grele pentru copii („Primăvara — nu-i decît o *copie*"; „tropice"; „ouă microscopice") sau idei necorespunzătoare (ultima strofă). Simplificînd în felul acesta, poezia a devenit o zugrăvire amuzantă a primăverii, ușor de memorat de către copii.

Dacă e nevoie, el schimbă chiar versuri. Astfel poezia „Acceleratul", din *Balade vesele și triste*, a fost reprodusă în manual avînd drept titlu: „Trece trenul prin pădure". În locul introducerii, plină de imagini strălucitoare, de metafore și epitete bogate prea grele pentru a fi înțelese de copii, scrie cîteva versuri mai simple:

*Peste fagi cu vîrfuri sure,*
*S-a lăsat amurgul rece.*
*Inserarea mută trece*
*Furișată prin pădure.*
*Și de-odată dintre dealuri,*
*Se desprinde larg un zvon, etc.* [2].

[1] *M. Sadoveanu* și *G. Topîrceanu:* Carte de citire pentru clasa IV-a primară — ed. I — București — 1936.

[2] *M. Sadoveanu, G. Topîrceanu:* „Carte de citire pentru clasa III-a primară" — ed. I — București — 1930—31.

In alte poezii, schimbările sînt mult mai mari. Poezia „Un iepure", din volumul *Migdale amare*, a fost introdusă în manual cu titlul „Iepuraşul", avînd următoarea formă:

*Scurt mohorul a sunat*
*Şi, prin ierburile-nalte,*
*Iepuraşul speriat*
*A-nceput grăbit să salte.*

*Vînătorul îl zăreşte...*
*Puşca bubuie... Din fund,*
*Pieptul dealului răsună,*
*Toate văile-i răspund.*

*A căzut... ba nu! Din goană,*
*Doar s-a poticnit puţin.*
*Şi-a făcut o plecăciune,*
*Ling-o tufă de pelin.*

*Spre păduri acum s-abate...*
*Un scaiete zăpăcit*
*Îl întreabă: — Ce e, frate?*
*— Sînt amarnic de grăbit!*

*Alungat ca de furtună,*
*Cu picioare de lăcustă,*
*Se destinde şi s-adună*
*Peste o mirişte îngustă.*

*Ca o minge se prăvale,*
*Se coboară şi se suie*
*Prin hîrtoapele din vale:*
*Uite-l, nu e! Uite-l, nu e!*

*A pierit... la revedere,*
*Iepuraş nevinovat!*
*Toată valea rîde-n soare:*
*— Bine-mi pare c-a scăpat!*[1]

Dacă confruntăm textul de mai sus cu poezia apărută în volum, se desprinde uşor grija poetului de a renunţa la toate neologismele căutate, rare, folosite pentru provocarea comicului verbal (măgar-miniatură; elastic şi urgent un compliment; teribil). Strofa finală e, de asemenea, mult mai potrivită scopurilor educative, decît aceea din volum.

Deseori poetul transformă aproape cu totul versurile iniţiale. În poezia „Minciuni vînătoreşti", care e o „parodie originală" după poezia „Masa", din ciclul „La vînătoare" (volumul *Migdale amare*), a folosit toate mijloacele indicate mai înainte pentru a o transforma într-o poezie

[1] *M. Sadoveanu, G. Topîrceanu* — Carte de citire pentru clasa III-a primară — ed. I — Bucureşti — 1930—31.

veselă pentru copii: a redus cinci strofe (a doua, a treia, a opta, a noua și a zecea — unde întîlnim neologisme, expresii mai grele sau idei needucative), a modificat cîteva versuri, a introdus strofe noi. În loc de două povestiri în legătură cu vînătoarea, prezintă numai una — împușcarea iepurilor. Exagerarea e însă scoasă și mai mult în relief. După ce vînătorul povestește că a împușcat 4 iepuri din grămadă, el arată în continuare:

*Ceilalți patru, cînd văzură*
*C-am rămas cu pușca goală,*
*Se opresc pe-o arătură*
*Și-ntr-o clipă dau năvală*

*Toți la mine, frățioare,*
*Toți cu gurile căscate,*
*Să m-apuce de picioare,*
*Să mă muște pe la spate!* [1]

Exagerarea din aceste versuri scoate și mai pregnant, pentru copii, ideea că cele povestite de vînător sînt doar simple minciuni vînătorești.

Chiar poezii mai slabe, simple pretexte rimate, G. Topîrceanu le modifică cu artă, scoțînd poezii vesele, interesante pentru copii. Astfel, poezia „Un duel" din volumul *Migdale amare*, a devenit în manual „Lupta cocoșilor", în care poetul se străduiește să facă cunoscute elevilor, într-o formă umoristică fapte din natura înconjurătoare. Toată partea introductivă a fost complet schimbată. Nu mai e vorba de doi cocoși care încep un duel din pricina unei găini. O astfel de problemă e, fără îndoială, nepotrivită într-o poezie ce se adresează copiilor. De aceea, începutul e mult mai simplu:

*Prin curtea plină de găini,*
*Cocoșul nostru s-a-ntîlnit*
*Cu-n alt cocoș, de prin vecini*
*Și-n calea lui s-a repezit.*

*La gît cu gulere rotate*
*De fulgi și pene resfirate,*
*Ei stau o clipă față-n față*
*Cu ciocurile la pămînt...* [2]

După descrierea luptei, poetul, în loc de un clapon, ca în versiunea originală, pune o cloșcă să le vorbească cotcodăcind și să-i împace.

Aceleași procedee variate le folosește și în alte poezii ce se găsesc în manuale. (De pildă: „Ouă de paști").

Topîrceanu nu ezită să reia și să refacă chiar poezii mai slabe din tinerețe, pe care nu le-a socotit niciodată demne să figureze în volumele

---

[1] *M. Sadoveanu, G. Topîrceanu* — Carte de citire pentru clasa III-a primară — ed. I — București 1930—31.

[2] *M. Sadoveanu, G. Topîrceanu* — Carte de citire pentru clasa IV-a primară — ed. I — București — 1936.

publicate. Astfel, poezia „Vînt de toamnă", publicată în revista „Duminica", în anul 1905, o reface și o publică în manual. Poezia tristă, cu o tematică filozofică banală, ștearsă, bazată pe comparația vieții cu anotimpurile, e transformată într-o poezie duioasă, cu o undă de umor în final:

*Copii, destul atîta joc!*
*De-acum a iernii albă doamnă*
*Ne-adună iarăși la un loc...*
*De-ai ști ce bine-i lîngă foc,*
*Tu, rece vînt de toamnă!* [1]

Trebuie să subliniem, în sfîrșit, că G. Topîrceanu a scris în mod special anumite poezii pentru a fi publicate în manuale. Amintim, în acest sens, de versurile: „Fabulă", „În iarnă", „Martie" etc. Insistăm, în deosebi, asupra poeziei intitulată „Fabulă", publicată în volumul de *Postume*, cu titlul: „Cîți ca voi". E un lucru de neînțeles. Autorul a scris o poezie anume pentru copii, a publicat-o pentru prima oară într-un manual, dîndu-i un anumit număr de strofe. Totuși acel care a alcătuit volumul de *Postume* s-a crezut „îndreptățit" să renunțe atît la titlul dat de autor, cît și la strofa finală, în care Topîrceanu a concretizat pentru copii, în mod explicit, morala:

*Omule, ia seama bine:*
*Cît de sus te-ai înălța,*
*Totdeauna vei afla*
*Altul mai presus de tine* [2].

De ce nu s-a păstrat ultima formă publicată de autor?

Editura tineretului, publicînd în 1952, un volum de *Poezii* de G. Topîrceanu, destinat tineretului, a păstrat forma din *Postume*. De altfel, în întregul volum se păstrează, pentru poeziile reproduse, formele din volumele publicate de G. Topîrceanu și nu variantele pentru copii și tineret existente în manualele sale școlare. Credem că acest lucru trebuie remediat pe viitor printr-o ediție ilustrată, în culori, avînd, de pildă, titlul: *G. Topîrceanu spune versuri copiilor!*

Ce concluzii putem desprinde din această sumară cercetare asupra contribuției scriitorilor noștri clasici pe șantierul elaborării de manuale școlare?

Desigur că, în primul rînd, se ivește întrebarea de ce scriitorii noștri contemporani nu-și însușesc pilda rodnică a clasicilor literaturii noastre? De ce n-ar porni să-și refacă anumite lucrări, să creeze altele noi și, în felul acesta, să ajute Ministerul Învățămîntului, școala, să ajute ca copiii patriei noastre să capete manuale tot mai bune? Oare Uniunea Scriitorilor din R.P.R. nu crede că această problemă merită să intre printre preocupările sale?

Cunoașterea activității scriitorilor noștri clasici ca autori de manuale, oferă autorilor noștri de manuale o serie de indicații utile, în

[1] *M. Sadoveanu, G. Topîrceanu* — Carte de citire pentru clasa III-a primară — ed. VI — București — 1936.
[2] *Ibidem.*

deosebi, în ceea ce privește grija pe care trebuie s-o depună pentru a da școlii lucrări cît mai bine realizate în vederea unei temeinice educații comuniste a tinerii generații. „Acei care alcătuiesc asemenea cărți, spunea Em. Gîrleanu, trebuiesc... să fie ei înșiși adînci cunoscători ai literaturii noastre în cele mai mici amănunțimi ale ei, să știe ce anume să ia din fiecare autor, ce are el mai caracteristic în felul său de a scrie..." [1].

Fiecare vorbă, fiecare frază trebuie cîntărită de zece ori, ciocănită pe toate fețele pentru a se ajunge astfel la forma cea mai justă, cea mai potrivită unui manual, pe care copilul trebuie să-l înțeleagă și să-l îndrăgească.

În sfîrșit, problema valorificării moștenirii scriitorilor noștri în domeniul literaturii pentru copii trebuie să preocupe mai intens Editura tineretului, ca și revistele noastre pentru copii. Mai sînt unii care pretind că scriitorii noștri clasici au avut o contribuție săracă în domeniul literaturii pentru copii. Paginile inedite semnalate în acest articol, culese din manualele școlare elaborate de scriitorii noștri clasici, dovedesc, o dată mai mult, netemeinicia acestor afirmații.

Răspunzînd la o acuzație neîntemeiată în legătură cu manualul pe care l-a alcătuit împreună cu G. Coșbuc, scriitorul Al. Vlahuță spunea: „ce de lucruri bune și frumoase dorm uitate prin cărți pe care nu le mai deschide nimeni" [2].

Ne permitem să repetăm și noi vorbele lui Vlahuță în speranța că în curînd ele nu vor mai oglindi o dureroasă realitate!

---

[1] *Em. Gîrleanu* — Priveliști din țară — ed. II — București — 1925, pag. 247.

[2] *Al. Vlahuță* — O mică lămurire — „Sămănătorul" — Anul I — vol. II, nr. 28, pag. 32.

# Cîteva aspecte ale educării colectivului de elevi în clasele V — VII

## Din experienţa şcolilor cu limba de predare maghiară din Cluj

*Conf. Univ. A. DANCSULY*
*Candidat în ştiinţe pedagogice*
*Cluj*

Unul din principiile fundamentale ale educaţiei comuniste este educarea tinerei generaţii în colectiv, prin colectiv şi pentru colectiv. Formarea constructorilor societăţii socialiste, formarea omului nou, capabil să trăiască şi să muncească în colectiv, să subordoneze interesele personale celor colective, să se supună voinţei şi hotărîrii colectivului, să lupte pentru interesele colectivului, se poate realiza numai într-un colectiv bine închegat. În viaţa şi munca colectivă se aplică în practică cerinţele moralei comuniste, se formează trăsăturile de caracter, obişnuinţele şi deprinderile omului de tip nou. Într-un colectiv activ se creează posibilităţile dezvoltării multilaterale a tuturor aptitudinilor fizice şi psihice, se dezvoltă calităţile pozitive ale personalităţii şi se înfrînează manifestarea tendinţelor negative antisociale, egoiste.

Colectivul de elevi bine organizat este unul din factorii cei mai importanţi în lupta pentru ridicarea nivelului la învăţătură şi întărirea disciplinei conştiente, în lupta pentru realizarea tuturor sarcinilor care stau în faţa şcolii noastre.

Şcoala şi pedagogia burgheză nu poate rezolva problema formării şi educării colectivelor de elevi. Capitalismul, bazat pe proprietatea privată asupra mijloacelor de producţie, creează contradicţii între individ şi societate, dezvoltă egoismul şi individualismul. Societatea capitalistă, în condiţiile proprietăţii private care nu uneşte pe oameni, ci dimpotrivă dezbină, omul porneşte de la propriile interese; el vede în celălalt om un adversar, un concurent faţă de care este nevoit ca, prin toate mijloacele să-şi apere interesele individuale. În cuvîntarea sa „Sarcinile Uniunilor Tineretului" I. V. Lenin a caracterizat esenţa moralei burgheze. „Societatea veche — spunea Lenin — era bazată pe principiul: ori jefuieşti pe altul, ori te jefuieşte altul pe tine, ori eşti stăpîn de robi, ori eşti rob" [1].

[1] *V. I. Lenin:* „Sarcinile Uniunilor Tineretului", ed. 1953, pag. 26.

Este clar că într-o asemenea societate educația și pedagogia oficială nici nu poate pune problema formării adevăratelor colective.

În societatea capitalistă, paralel cu morala burgheză dominantă începe să apară și să se dezvolte morala proletară.

În sînul proletariatului pe baza intereselor și a luptei comune pentru desființarea capitalismului, se formează spiritul colectivist, solidaritatea tovărășească. Burghezia caută prin toate căile să zdruncine această solidaritate, să rupă unitatea rîndurilor proletariatului.

Școala burgheză, servind interesele exploatatorilor, nu urmărește închegarea colectivului de copii, dezvoltarea spiritului tovărășesc, ci din contră, ea se străduiește să izoleze elevii unii de ceilalți, să dezvolte la ei individualismul și egoismul.

În societatea socialistă, bazată pe proprietatea socială asupra mijloacelor de producție, s-au creat condițiile necesare formării adevăratelor colective. Urmărirea scopurilor comune, lupta comună pentru realizarea sarcinilor măreți ale construirii societății noi, constituie baza formării spiritului colectiv, al tovărășiei și prieteniei. În societatea socialistă se creează toate condițiile pentru formarea și închegarea adevăratelor colective, însă aceste condiții trebuie folosite, realizate. Prin toate căile trebuie să urmărim formarea spiritului colectiv.

În școlile noastre, în centrul preocupării cadrelor didactice, trebuie să stea formarea colectivelor de elevi bine închegate, cu o opinie publică sănătoasă, care în felul acesta devin un factor puternic în lupta pentru realizarea sarcinilor muncii instructiv-educative.

Școala sovietică, urmărind prin toate căile educarea elevilor în colectiv și prin colectiv, a acumulat o experiență bogată și în acest domeniu.

În școlile sovietice, colectivele de elevi (de clasă și de școală), în care forța principală o alcătuiesc pionierii și comsomoliștii, au devenit factori principali în procesul formării personalității omului sovietic.

Iată de ce pedagogia sovietică acordă o deosebită atenție problemelor organizării și educării colectivelor de elevi. Marii reprezentanți ai pedagogiei sovietice M. I. Kalinin, N. K. Krupskaia și A. S. Makarenko, bazîndu-se pe teoria marxist-leninistă despre dezvoltarea personalității în societatea socialistă, s-au preocupat îndeaproape cu problemele educării colectivului de copii. În munca lui educativă în coloniile de copii, A. S. Makarenko, s-a străduit să formeze mai întîi colective puternice. Ziarul „Pravda", relevînd experiența pozitivă a lui A. S. Makarenko, scria: „Tot secretul succesului său constă în aceea că el a închegat un colectiv activ, care a dat tonul în colonie și a influențat asupra celor mai incorigibili, obișnuindu-i cu disciplina, educîndu-le voința" [1].

În întreaga sa activitate pedagogică—practică și teoretică—A. S. Makarenko a urmărit în mod consecvent realizarea principiului educării în colectiv, prin colectiv și pentru colectiv. „Elevul nostru — scria Makarenko — oricine ar fi el, nu poate niciodată să apară în viață ca purtătorul unei perfecții personale, numai ca un om bun și onest. El trebuie să apară întotdeauna, în primul rînd, ca un membru al colectivului său, ca un membru al societății, răspunzător nu numai pentru faptele sale, ci și pentru cele ale tovarășilor săi" [2]. Deci educația în societatea socialistă

[1] „Pravda", 29, III, 1940.

[2] *A. S. Makarenko:* „Opere pedagogice alese" — vol. I — Ed. de Stat — 1951, pag. 31.

constă de fapt în formarea personalității elevului ca membru al colectivului. Makarenko a accentuat necontenit că trăsăturile de caracter, însușirile moralei comuniste, voința, nu se pot dezvolta fără exerciții speciale în colectiv. Educația comunistă nu se poate baza pe influențe izolate de la caz la caz sau pe munca individuală cu copiii luați în afara colectivului în care trăiesc, ci trebuie să urmărească în primul rînd organizarea colectivului de copii, legarea îndatoririlor și străduințelor fiecărui membru al colectivului de țeluri comune ale acestuia.

A. S. Makarenko a elaborat în mod amănunțit metodica educării colectivului de copii, care se aplică în mod creator cu mult succes în școlile sovietice.

În formarea și dezvoltarea colectivului de copii rolul principal îl are orientarea lui ideologico-politică. „În fața colectivului — scria Makarenko — trebuie să stea permanent și la fiecare pas ideea conducătoare a luptei noastre; colectivul trebuie să simtă, întotdeauna, că înaintea lui se află Partidul Comunist care-l călăuzește spre adevărata fericire" [1]. Întreaga activitate a colectivului de copii trebuie să fie adînc pătrunsă de sarcinile care stau în fața oamenilor muncii. Copiii trebuie să fie convinși că munca lor, activitatea lor școlară, este parte organică a luptei pentru construirea socialismului în țara noastră.

Colectivul de elevi se formează în luptă pentru țeluri comune, într-o activitate comună pentru realizarea sarcinilor instructiv-educative ale școlii. În cadrul activității concrete, colectivul respectiv trebuie să aibă o organizare unitară, în care fiecare membru al lui să răspundă pentru munca comună, în care în mod precis să se realizeze împărțirea sarcinilor, conducerea și subordonarea, controlul și verificarea îndeplinirii angajamentelor luate.

Colectivul creat trebuie îngrijit cu multă atenție asigurîndu-se dezvoltarea lui fără încetare. Cu cît un colectiv este mai vechi, mai dezvoltat, cu atît este mai evidentă influența lui asupra membrilor care-l compun.

După cum am văzut, un colectiv bine închegat constituie un instrument prețios în mîna învățătorilor și profesorilor, în munca lor pentru realizarea sarcinilor instructiv-educative. Un astfel de colectiv, odată format trebuie menținut cu mare grijă. „O serie de erori, o serie de schimbări în conducere pot transforma colectivul într-o adunătură. Cu cît colectivul trăiește însă mai mult, cu cît devine mai puternic, cu atît caută să-și prelungească viața" [2]. Pentru menținerea colectivului format, trebuie să asigurăm dezvoltarea lui continuă, mersul lui înainte. Colectivul de elevi nu poate să stea pe loc. El trebuie să tindă necontenit spre scopuri mai înalte. În fața colectivului trebuie să stea bucuria de mîine, perspectivele largi ale viitorului strălucit. Educatorii trebuie să îndrepte cu mult tact atenția colectivului spre realizarea sarcinilor noi.

O deosebită importanță are, pentru menținerea colectivului de elevi, continuitatea în conducere. De aceea colectivul pedagogic trebuie să asigure continuitatea conducerii colectivelor de elevi.

Tot în legătură cu această problemă putem vorbi și despre rolul tradițiilor în viața colectivului. În procesul dezvoltării colectivelor de copii,

---

[1] *A. S. Makarenko:* „Opere pedagogice alese" — vol. I — Ed. de Stat — 1951, pag. 37.

[2] *Idem,* pag. 89—90.

tradițiile joacă un rol important. „Nimic nu consolidează mai mult colectivul ca tradiția. Să formezi tradiții, să le păstrezi, este o problemă extrem de importantă în munca de educare" [1].

În școlile sovietice s-au format multe tradiții prețioase, care îmbogățesc viața colectivului (de ex. ceremonialul primirii elevilor noi în clasa I, a primei zi de școală, luarea de „rămas bun" de la absolvenți, organizarea olimpiadelor, etc. etc.).

Folosind experiența bogată a școlilor sovietice învățătorii și profesorii noștri au obținut în multe școli, realizări importante în munca de închegare a colectivelor de elevi.

Vom căuta să analizăm cîteva probleme ale formării colectivelor pe baza experienței școlilor de 7 ani cu limba de predare maghiară nr. 1, 10. 23 și 24 din orașul Cluj. Observațiile noastre se referă în special la clasele V—VII. Această alegere n-a fost întîmplătoare. Cele mai serioase greutăți în munca educativă a școlilor noastre le întîlnim tocmai în clasele V—VII. Disciplina este — în genere - slabă, atitudinea față de învățătură nesatisfăcătoare. Unii diriginți și profesori, arătînd greutățile muncii educative, susțin, în mod greșit, că, în aceste clase, nu se pot închega colective puternice.

Practica multor școli a arătat însă că o astfel de părere este cu totul neîntemeiată. În ciuda greutăților muncii educative, în aceste clase se pot crea colective sănătoase, ceea ce constituie un instrument puternic în lupta pentru întărirea disciplinii conștiente și ridicarea nivelului la învățătură.

După părerea noastră una din cauzele principale ale greutății formării colectivelor de elevi în aceste clase este aceea că profesorii și, în special, diriginții nu iau în considerare acele schimbări esențiale, care se petrec în viața elevilor odată cu trecerea lor din clasa a IV-a, în clasa a V-a.Elevii claselor I -IV în decursul celor 4 ani, se găsesc sub influența unui singur educator. Trecînd în clasa a V-a, ei încep să fie instruiți și educați de mai mulți educatori, respectiv profesorii diferitelor specialități. Unitatea influenței, unitatea cerințelor, controlul sistematic al unui singur educator din clasele I—IV, sînt înlocuite cu influențe diferite, cu cerințele diferite ale profesorilor, în munca cărora de multe ori lipsește unitatea necesară. Dirigintele, de asemenea, apare ca o persoană nouă pentru elevii clasei a V-a. El predă numai un singur obiect; în general el lucrează în mod direct cu clasa mai puțin decît învățătorul. În clasa V-a, elevii trebuie de asemenea să depună o muncă mai complexă.

În această situație nouă, elevii au nevoie de mai multă inițiativă, de mai multă independență. De multe ori, neputîndu-se orienta just în fața greutăților ivite, ei acționează în direcția minimei rezistențe. Deseori devin nedisciplinați, nu-și îndeplinesc conștiincios sarcinile școlare, se lasă antrenați în diferite acțiuni nejuste, etc. În astfel de cazuri profesorii trebuie să lupte pentru a înlătura aceste elemente negative din atitudinea elevilor, să ducă o serioasă muncă educativă cu aceștia.

Iată de ce are o deosebită importanță ca, începînd din primele zile, munca elevilor clasei a V-a să fie bine organizată. E neapărat nevoie ca profesorii și, în special dirigintele să se bazeze întru totul pe rezultatele

[1] *A. S. Makarenko:* „Opere pedagogice alese", vol. I, Ed. de Stat, 1951, pag. 90.

pozitive dobîndite în clasele precedente. El trebuie să cunoască bine elevii încă din clasa IV-a, să cunoască munca lor, relațiile dintre ei, atitudinea lor față de colectivul clasei, față de organizația de pionieri etc., și să se folosească just de rezultatele obținute. În felul acesta se asigură succesiunea între clasa a IV-a și a V-a. Din păcate în școlile noastre se acordă încă prea puțină atenție problemei continuității, succesiunii în munca educativă a diferitelor școli și clase, fapt care dăunează mult în dezvoltarea colectivelor de elevi și întregei activități instructiv-educative.

*Primii pași în procesul formării colectivului de elevi.* Dirigintele clasei a V-a de la școala nr. 23 din Cluj și-a dat seama de la începutul muncii sale, că înainte de toate va trebui să urmărească prin toate căile închegarea colectivului clasei. Un rol pozitiv a jucat în această muncă și faptul că dirigintele a avut ocazia să cunoască mai îndeaproape elevii încă din clasa a IV-a.

În clasă erau 29 elevi, dintre care 17 fete și 12 băieți. Ei învățaseră laolaltă și în anul anterior (doar 3 elevi erau veniți din alte școli). Între acești copii erau deja formate unele legături de prietenie și tovărășie. Din totalul elevilor, 4—5 învățau bine, 9—10 mijlociu și 13—14 aveau serioase lipsuri. Dirigintele vizitînd elevii la domiciliu, stînd de vorbă cu ei, observîndu-le comportarea în timpul orelor, a putut cunoaște în mod concret particularitățile individuale ale fiecăruia, atitudinea față de muncă, față de colectivul clasei, precum și autoritatea de care se bucură fiecare elev în cadrul clasei.

Această orientare generală asupra clasei a arătat, de exemplu, că nu toți elevii buni la învățătură au și autoritate, sînt respectați de colegii lor. Eleva H. P. era foarte bună la învățătură, însă era oarecum retrasă, izolată de colegii ei, nu se interesa de greutățile lor, nu ajuta pe nimeni la învățătură. În procesul formării activului clasei, a nucleului prin care să se poată acționa mai rapid și mai eficace pentru închegarea colectivului clasei, dirigintele s-a preocupat înainte de toate de elevii care se bucurau de popularitate și care aveau un spirit colectiv mai dezvoltat, acordau ajutor tovarășilor lor, se interesau de problemele comune ale clasei, chiar dacă acești elevi nu erau cei mai buni la învățătură. Așa de ex. eleva M. M. la învățătură se lupta cu greutăți, avea lacune în cunoștințe, dar muncea cu multă însuflețire, era activă în toate lucrările clasei și ale școlii; fiind o tovarășă bună ea era stimată de majoritatea clasei. Eleva B. I. a dovedit mult interes pentru studiu, pentru învățătură și mult curaj în susținerea părerilor sale. Eleva I. M. era foarte conștiincioasă, punctuală, sarcina primită o ducea la îndeplinire cu multă precizie.

Pentru a forma activul în clasă, dirigintele a început să lucreze cu acești elevi, care se bucurau de autoritate. A stat de vorbă cu ei în repetate rînduri. Au discutat împreună, ce e de făcut pentru ca clasa lor să devină mai bună și viața lor în colectiv mai plăcută și mai interesantă. Treptat, treptat activul clasei se mărea. Tot mai mulți elevi erau atrași în discutarea și organizarea vieții interne a clasei.

Ducînd o muncă individuală și colectivă cu clasa, dirigintele și-a dat seama de importanța respectării învățăturii lui A. S. Makarenko despre stadiile de dezvoltare ale colectivului de copii. La început, el s-a adresat elevilor cu cerințe hotărîte. Aceste cerințe erau adecvate stadiului de dezvoltare al opiniei publice a clasei și în felul acesta majo-

ritatea elevilor puteau să înțeleagă justețea cerințelor. Așa, de exemplu, dirigintele a cerut menținerea curățeniei în clasă, intrarea și ieșirea disciplinată din clasă, a arătat precis normele comportării elevilor înaintea și în timpul orelor. Sfera acestor cerințe se lărgea treptat-treptat, cuprinzînd tot mai mult activitatea elevilor. S-au arătat concret normele comportării elevilor în clasă și în afara clasei. În cadrul unei ore educative s-a discutat și li s-a explicat elevilor rolul acestor reguli. Într-o altă oră educativă s-a hotărît ca elevii să-și pavoazeze clasa. Băieții și-au luat angajamentul să facă suporturi pentru flori, iar fetele să aducă flori, care să fie așezate sub portretele conducătorilor partidului și guvernului nostru. Au hotărît de asemenea să întocmească un fotomontaj, să redacteze o gazetă de perete. În aceste activități au fost atrași din ce în ce mai mulți elevi. Creindu-se anumite funcții permanente în munca colectivului, au fost aleși responsabili pentru îndeplinirea sarcinilor respective (responsabil cu curățenia, cu biblioteca, cu gazeta de perete, etc.).

Cu toate că viața colectivului se îmbogățea, iar disciplina se îmbunătățea într-o măsură oarecare, situația în clasă nu era de loc mulțumitoare. Mulți elevi nu respectau regulile stabilite, nu îndeplineau angajamentele luate, nu-și pregăteau regulat lecțiile ș. a. m. d. „După analiza acestor lipsuri, scrie dirigintele în jurnalul său zilnic — mi-am dat seama că nu e suficient numai să enunțăm cerințele noastre, ci trebuie ca și elevii să fie încredințați de justețea lor".

Deosebit de important în această muncă este faptul că în menținerea ordinei în clasă, a regimului zilnic, în organizarea anumitor activități colective, au fost antrenați încetul cu încetul aproape toți elevii. Neadmițînd stagnarea în viața colectivului, dirigintele a căutat ca atenția clasei să fie necontenit îndreptată spre perspective luminoase. Se ducea lupta pentru obținerea unor cît mai bune rezultate la învățătură, se desfășura o bogată activitate în afara clasei. În felul acesta colectivul era mobilizat întotdeauna spre realizarea anumitor țeluri, care deschideau perspective largi dezvoltării sale. Am urmărit îndeaproape dezvoltarea acestui colectiv pînă la terminarea clasei a VII-a (au terminat în anul școlar 1953—54). Am putut observa cum se dezvolta, se închega colectivul într-o activitate multilaterală și rodnică. Cînd majoritatea membrilor colectivului erau preocupați de problemele comune ale clasei și luptau pentru onoarea ei, atunci influența colectivului asupra membrilor săi, asupra dezvoltării personalităților elevilor era un factor de neprețuit în mîna dirigintelui și a profesorilor. Dirigintele a urmărit ca toată clasa să fie mobilizată pentru realizarea țelurilor comune, elevii să primească sarcini concrete și să răspundă în fața colectivului pentru îndeplinirea lor. În centrul preocupărilor întregului colectiv stătea lupta pentru ridicarea nivelului la învățătură și pentru întărirea disciplinei conștiente.

Asupra analizei concrete a unor aspecte ale acestei munci vom reveni mai tîrziu. Aici vrem să mai amintim doar, că atunci cînd dirigintele nu reușea să pună în fața colectivului sarcini noi, mobilizatoare, și viața colectivului devenea monotonă, stagna. Așa de exemplu către sfîrșitul anului școlar, în clasa a V-a, cînd situația la învățătură și disciplină era deja satisfăcătoare, dirigintele nu și-a dat seama că după sosirea primăverii trebuie să îndrume cu deosebită atenție viața și

activitatea clasei în așa fel, încît preocupările elevilor să nu se îndrepte spre distracții inutile sau chiar dăunătoare. Viața colectivului ne fiind interesantă și atrăgătoare, elevii au căutat distracții, preocupări în afara clasei și, deci, în afara controlului direct sau indirect al educatorilor. Ca o consecință, situația la învățătură s-a înrăutățit; curățenia, disciplina în clasă de asemenea lăsa mult de dorit.

Organizîndu-se distracțiile colective ale elevilor prin excursii, jocuri sportive și punîndu-se în fața clasei cerința pregătirii pentru examene în așa fel încît nici un elev să nu rămînă repetent, viața colectivului a devenit din nou activă.

Acest fenomen s-a putut observa și în clasa VII-a, cînd dirigintele n-a găsit forme noi de muncă, n-a putut să pună în fața colectivului sarcini corespunzătoare dezvoltării interesului elevilor, a început să apară un oarecare dezinteres și indiferență față de viața clasei, care s-a reflectat și în situația la învățătură. O sarcină nouă, bine aleasă, o perspectivă nouă era suficientă însă pentru ca viața colectivului să primească un nou impuls.

Din cele arătate mai sus în legătură cu experiența acestei clase ne putem da seama că procesul închegării colectivului de elevi s-a desfășurat în mod normal, fără greutăți deosebite. Aceasta se explică pe de o parte prin faptul că dirigintele a cunoscut bine elevii încă din clasa IV-a și s-a bazat pe rezultatele muncii educative din anii precedenți; și apoi în clasă erau elemente cu o atitudine sănătoasă față de învățătură, cu ajutorul cărora s-a putut organiza activitatea întregului colectiv.

În multe cazuri însă, în clasele V—VII, tocmai începutul muncii de închegare a colectivului constituie cea mai serioasă greutate. În cazul cînd la elevi încă nu s-a format atitudinea justă față de învățătură, cînd nu iau în serios sarcinile școlare și sînt atrași de diferite preocupări nefolositoare din punct de vedere instructiv-educativ, atunci se pune întrebarea cum anume, prin ce activități se poate începe procesul închegării colectivului de elevi? În această privință, trebuie să evităm șabloane, formulele generale, orientîndu-ne totdeauna potrivit cu situația concretă.

Diriginta clasei a VI-a de la Școala de 7 ani cu limba de predare maghiară nr. 10, din Cluj, a muncit foarte mult pînă au apărut în clasă germenii formării unui colectiv puternic.

Această clasă era cea mai nedisciplinată din toată școala. Frecvența la ore era foarte slabă. Erau cîțiva elevi care porneau de acasă spre școală, dar zile întregi nici nu se apropiau de ea. Se jucau pe stradă, în pădurea apropiată, umblau după păsări etc. Față de învățătură și față de profesori aveau o atitudine negativă. Cei mai „populari" în clasă erau aceia care în mod demonstrativ neglijau sarcinile școlare și răspundeau necuviincios profesorilor. Acești „eroi" se complăceau în asemenea situație, îmbogățindu-și activitatea cu fel de fel de acțiuni „senzaționale".

Prima dată cînd diriginta a intrat în clasă, toți elevii aveau pe nas „ochelari" tăiați din hîrtie. Se uitau la ea și zîmbeau. De bună seamă se așteptau la un scandal. Diriginta a fost surprinsă. În primele clipe nu știa ce să facă. Apoi s-a hotărît ca în aparență să nu acorde nici o importanță acestei provocări. Zîmbind s-a interesat cum au fost făcuți

ochelarii, a cercetat cîțiva din ei. Observînd că elevii sînt foarte surprinși de această atitudine, folosindu-se de un moment prielnic a spus hotărît: „— Ei, acum repede toți așezați ochelarii pe masă și fără nici o gălăgie să începem munca. Fără ochelari cred că veți vedea mai bine".

Lecția a decurs în mod satisfăcător. Ea a căutat să facă lecția cît mai interesantă, să nu scape nici o clipă clasa din mînă. Cînd făcea schița pe tablă și deci era cu spatele către elevi mai auzea în șoaptă cîte o observație obraznică, sau o glumă grosolană, dar se prefăcea că nu le observă.

Dar ținerea lecțiilor la un înalt nivel nu era suficientă. Atitudinea negativă a elevilor față de școală se menținea fără schimbări esențiale. Diriginta a vizitat pe toți elevii în familie, s-a interesat de viața lor în afara școlii. În multe cazuri, părinții nu știau nimic despre „aventurile" copiilor.

Diriginta și-a dat seama că în această situație, munca de lămurire n-ar avea efectul dorit. Înainte de toate va trebui prin alte căi să se apropie mai mult de elevi și să cîștige încrederea lor. A organizat cîteva excursii în pădurea apropiată, unde copiii au petrecut timpul foarte plăcut. La asemenea excursii ei luau parte bucuroși. După aceea ea le-a propus să se înroleze și ei în cadrul muncii obștești pentru amenajarea parcului din apropiere. Copiii au fost de acord cu această propunere. Clasa s-a împărțit în grupe, în fruntea fiecărui grup s-a numit un responsabil și sub îndrumarea dirigintei, grupele au depus o muncă serioasă, care a fost apreciată.

Între timp diriginta a vorbit cu cei mai activi din clasă despre disciplină, despre învățătură. Le-a propus să se gîndească cum s-ar putea îmbunătăți situația în clasă. Le-a amintit că toate aceste probleme se vor discuta într-o oră educativă. La această oră educativă cerințele dirigintei au fost susținute în mod activ de cîțiva elevi. Cu această ocazie s-a stabilit precis timpul în care fiecare elev este obligat să se ocupe de pregătirea temelor pentru acasă. Mai tîrziu s-a organizat ajutorarea celor rămași în urmă.

În orele educative se discutau cazurile de indisciplină și se luau hotărîri concrete pentru lichidarea lor. Multe lipsuri n-au putut fi lichidate în primul an al muncii dirigintei cu această clasă. Însă important este faptul că, în clasa respectivă s-a format în jurul dirigintei un nucleu sănătos, care lupta în mod activ pentru îmbunătățirea situației. Acest fapt constituia garanția că printr-o muncă susținută se va putea crea un colectiv bine închegat.

*Organizarea colectivului de elevi în procesul muncii instructive.* Sarcina centrală a elevilor este învățătura. Prin urmare și în procesul formării colectivului de elevi, lupta pentru ridicarea nivelului de cunoștințe, trebuie să ocupe locul de frunte.

Diriginta și profesorii clasei a VI-a și a VII-a de la școala de 7 ani cu limba de predare maghiară nr. 24, folosind influența conținutului ideologic și politic al procesului de învățămînt, au căutat ca în timpul lecțiilor, mai ales în orele de literatură, istorie, geografie, să arate viața grea a poporului nostru în trecut, vrajba dintre poporul romîn și minoritățile naționale, întreținută de burghezo-moșierime, lupta eroică a proletariatului condus de Partidul Comunist. Profesoara a căutat mereu să scoată în evidență trăsăturile de caracter și calitățile

morale ale luptătorilor revoluționari ai poporului nostru. Se arăta astfel elevilor măreția și frumusețea vieții ercilor poporului, fapt ce trezea în ei respectul și admirația față de perseverența, de voința puternică cu care aceștia luptau pentru cauza dreaptă a oamenilor muncii. In mod convingător s-au arătat elevilor schimbările uriașe care s-au petrecut în țara noastră după eliberare. S-a insistat în mod deosebit, asupra dragostei și frăției dintre poporul romîn și minoritățile naționale, care muncesc umăr la umăr într-o patrie liberă.

In legătură cu sarcinile mărețe ale construirii socialismului în țara noastră, profesorii căutau să-i convingă pe elevi că și ei prin învățătură pot contribui la realizarea acestor sarcini.

Lupta pentru ridicarea nivelului la învățătură era pusă ca sarcină comună întregului colectiv. In orele educative, elevii analizau situația la învățătură, criticau pe aceia care erau nedisciplinați sau neglijau pregătirea temelor pentru acasă. Pentru a ajuta elevilor în pregătirea temelor pentru acasă, într-o oră educativă s-a discutat regimul zilnic, stabilindu-se timpul necesar pregătirii lecțiilor. Este lucru cunoscut că un regim zilnic just organizat este o condiție indispensabilă asigurării succesului la învățătură. El ajută la ridicarea capacității de muncă, creează o dispoziție bună. Prin stabilirea regimului zilnic diriginta a căutat ca, respectînd particularitățile de vîrstă ale elevilor, să stabilească o justă alternare a muncii și repaosului.

Pînă cînd elevii s-au obișnuit cu respectarea programului zilnic, dirigintele, cu ajutorul activului clasei, controla regulat folosirea timpului stabilit, mai cu seamă pentru pregătirea lecțiilor.

In legătură cu acest regim zilnic putem constata următoarele:

1. Respectînd particularitățile de vîrstă ale copiilor regimul a fost unitar și obligator pentru toți elevii.

2. El a cuprins întreaga activitate a elevilor în școală și acasă.

3. In organizarea regimului au fost antrenați: cadrele didactice, părinții și elevii.

Deosebit de important este în munca acestei clase faptul că în lupta pentru ridicarea nivelului la învățătură a fost mobilizat tot colectivul. In orele educative se analiza situația la învățătură în spiritul critic și autocritic și se luau angajamente concrete. Celor rămași în urmă li s-a dat ajutor concret. In afara muncii pe care au desfășurat-o profesorii de la diferite obiecte cu elevii rămași în urmă, s-a organizat și îndrumat de către diriginte ajutorul reciproc la învățătură. Elevii mai bine pregătiți ajutau pe cîte un elev rămas în urmă. Aceștia răspundeau de munca lor în fața colectivului. Dirigintele a dat indicații concrete asupra felului de a ajuta și de a controla pe cei rămași în urmă. De obicei acești elevi buni învățau împreună cu aceia pe care îi ajutau. In această muncă de ajutor reciproc erau antrenați și unii dintre părinți, care controlau pregătirea temelor pentru acasă etc.

La început s-a dat ajutor tuturor elevilor rămași în urmă. Acești elevi pregăteau lecțiile și temele pentru acasă, cu ajutorul colegilor lor. In fiecare zi, 1—2 ore învățau împreună acasă la una din familiile lor. Cu toate că situația la învățătură s-a îmbunătățit, printr-o analiză ulterioară s-a putut constata că această formă a ajutorului tovărășesc nu-și atingea într-u totul scopul dorit. La elevii ajutați nu s-a dezvoltat în măsură suficientă spiritul de răspundere, perseverența și inițiativa în

muncă. Ei se obișnuiseră să primească, permanent ajutor din partea colegilor lor. De exemplu elevul L. O. putea să-și pregătească cu ușurință temele pentru acasă, însă nu era perseverent. Din cauza neglijării pregătirii lecției, a rămas în urmă la învățătură. Colectivul a hotărît să-l ajute. Datorită ajutorului primit notele slabe ale lui L. O. au fost corectate, însă el a devenit și mai superficial și neglijent. Fără să depună un efort serios, cu ajutorul altora el a obținut rezultate satisfăcătoare. Analizînd această situație s-a hotărît ca L. O. singur să-și pregătească de acum înainte temele pentru acasă, să fie controlat sistematic în muncă și să răspundă în fața colectivului de felul cum își îndeplinește sarcinile primite. În felul acesta s-a dezvoltat spiritul de răspundere al elevului L. O., i s-au format deprinderi de muncă independentă.

În organizarea ajutorului celor rămași în urmă s-au analizat înainte de toate cauzele și în funcție de acestea s-a dat ajutorul necesar.

Pentru unii aceasta consta într-un control tovărășesc, critică tovărășească în orele educative; pentru alții chiar în explicarea unor probleme pe care din lipsa cunoștințelor anterioare elevii respectivi nu le înțelegeau.

Paralel cu îmbunătățirea situației lor la învățătură, elevii rămași în urmă au fost antrenați și în munca de ajutorare reciprocă. De ex.: elevul B. I. era cel mai slab din clasă. Organizîndu-se un ajutor sistematic din partea celor mai buni elevi, la majoritatea obiectelor el a obținut note bune. Într-o zi elevul G. D., un elev cu o situație bună la învățătură a primit nota 2 la fizică. Cînd a fost întrebat de diriginta asupra notei slabe el a răspuns că n-a înțeles explicația profesorului.

— „Bine, a spus diriginta, în cazul acesta cineva va trebui să ți explice acest material. Ia să vedem, cine a răspuns bine la fizică în ultimele zile". Și diriginta a pus să-i dea ajutor tocmai pe elevul B. I. care acum mergea din ce în ce mai bine și la fizică obținuse nota 4. Diriginta le-a spus celor doi elevi că după masă, la orele 16, să vină la școală, și B. I. să-i explice lui G. D. materialul respectiv. La explicarea materialului a fost de față și dirigintele și pe neobservate a ajutat la explicația problemei respective.

Nu e greu de înțeles ce însemnătate serioasă a avut acest fapt în schimbarea raporturilor dintre colectiv și B. I., în stimularea acestui elev. De asemenea G. D., care era puțin încrezut în forțele sale, după această întîmplare a devenit mai modest.

Prin mobilizarea întregii clase în lupta pentru ridicarea nivelului la învățătură, printr-o organizare rațională a ajutorului celor rămași în urmă, s-au obținut rezultate bune la învățătură și tot odată s-a închegat un colectiv sănătos, s-au format între elevi raporturi principiale, tovărășești.

În legătură cu folosirea muncii instructive pentru închegarea colectivului de elevi în această clasă putem face următoarele constatări generale:

1. Influența conținutului ideologic și politic al procesului de învățămînt este una dintre cele mai importante condiții ale educării juste a colectivului de elevi. În procesul de învățămînt se formează convingerile elevilor, sentimentul de dragoste față de patrie, de partid, sentimentul prieteniei între popoare, a tovărășiei etc. Această influență educativă a instrucției constituie un factor deosebit de important pentru

închegarea colectivului, pentru formarea raporturilor principiale între elevi. Dirigintele trebuie să se folosească de toate posibilitățile educative ale procesului de învățămînt, nu numai de cele oferite de obiectul pe care-l predă, ci și de celelalte obiecte. De aceea dirigintele trebuie să lucreze în strîns contact cu toți ceilalți profesori, care predau la clasa respectivă.

2. În procesul muncii instructive, se formează spiritul de răspundere față de învățătură, se dezvoltă interesul ei față de succesele obținute de către colectiv. De aceea dirigintele urmărește zilnic situația la învățătură, controlează sistematic munca elevilor și organizează discutarea în colectiv a lipsurilor constatate în această muncă.

3. Paralel cu formarea opiniei publice a clasei și dezvoltarea interesului față de învățătură, se organizează în mod amănunțit munca elevilor, se formează deprinderile muncii independente, se pretinde în mod hotărît respectarea precisă a regimului zilnic.

4. Pentru elevii rămași în urmă se organizează ajutorul tovărășesc din partea elevilor mai bine pregătiți. Prin aceasta, pe lîngă lupta pentru lichidarea rămînerii în urmă la învățătură se urmărește și dezvoltarea sentimentului de tovărășie și prietenie.

5. Este absolut necesar să se stimuleze interesul față de învățătură la elevii rămași în urmă, să li se arate perspectivele largi, care stau în fața lor, să li se întărească încrederea în forțele proprii.

În acest scop pe lîngă exigență, ajutor multilateral și un control sistematic, dirigintele trebuie să observe și să aprecieze chiar cele mai neînsemnate succese în munca acestor elevi.

*Educarea activului de elevi.* În procesul formării colectivului de elevi o atenție deosebită trebuie acordată muncii cu activul. Formarea, creșterea activului, este o parte importantă a muncii de educare a colectivului.

Putem afirma că fără o preocupare deosebită de a educa activul de elevi nu se poate forma un colectiv bine închegat. De fapt cu ajutorul activului se organizează întreaga activitate a colectivului de elevi.

După cum am văzut mai înainte dirigintele clasei a V-a de la școala de 7 ani nr. 23 a căutat, încă din primele zile ale muncii sale cu această clasă, ca pe cei mai activi elevi să-i antreneze în organizarea vieții clasei. La început le-a dat unele sarcini temporare, apoi pe măsura îmbogățirii activității clasei s-au creat anumite funcții permanente. Așa de exemplu au fost desemnați responsabili pentru curățenia clasei, pentru organizarea ajutorului reciproc, pentru bibliotecă, gazeta de perete etc. La început acești responsabili au fost numiți de către diriginte, iar atunci cînd s-a format o opinie publică sănătoasă, s-a trecut la alegerea lor. Dirigintele a acordat un ajutor sistematic activului în munca sa. Nu trebuie uitat că acești elevi sînt copii fără experiența necesară în munca organizatorică. Ei trebuie ajutați în muncă, fără însă a-i preface în simpli executori ai dispozițiilor noastre. Să se arate greutățile, felul cum trebuie învinse; să-i lăsăm pe ei să le înlăture. Dirigintele, străduindu-se să dezvolte inițiativa activului, îi îndreaptă pe neobservate atenția spre noi sarcini, în așa fel încît elevii singuri să-și propună realizarea lor. De exemplu încă la începutul muncii sale în această clasă, într-o convorbire cu activul, dirigintele a povestit cît de

frumos și cu gust erau împodobite clasele într-o școală pe care a vizitat-o.

— Gîndiți-vă și voi — le-a spus el — cum am putea pavoaza clasa noastră ca să devină mai plăcută, mai prietenească. Sîmbătă vom vorbi despre aceasta cu toată clasa. Și într-adevăr, la ora educativă elevii au venit cu o serie de propuneri.

În munca activului, precum și în munca întregului colectiv, nu se poate admite unilateralitatea. Trebuie să îndreptăm mereu atenția colectivului spre noi și noi țeluri. În clasa a VI-a și mai ales în a VII-a, cînd elevii amintiți au devenit „veteranii" școlii, cu ajutorul activului, dirigintele a organizat o serie de acțiuni privind viața și munca întregei școli (organizarea serbărilor, concursurilor etc.). Printr-o activitate bogată a întregului colectiv, activul clasei se lărgea necontenit. Necontenit se îmbogățea experiența elevilor în munca organizatorică, se dezvolta capacitatea lor de organizare și de conducere a muncii în colectiv. Prin alternarea funcțiilor de conducere și executare, elevii, situîndu-se în diferite raporturi față de colectiv și față de colegii lor, își dădeau seama din ce în ce mai mult că toate responsabilitățile sînt de la colectiv și pentru colectiv și pot exista numai în măsura în care servesc interesele colectivului.

Responsabilii clasei sau elevii care au diferite responsabilități în cadrul școlii, în general cei care fac parte din conducerea colectivelor de copii, trebuie să simtă încontinuu forța colectivului, să răspundă pentru munca lor în fața colectivului. Cu ocazia organizării unor activități (serbări, excursii etc.), trebuie puși și ei să îndeplinească anumite sarcini ca simpli membri ai colectivului sub conducerea altor elevi. În caz contrariu, ei pot deveni îngîmfați, superficiali în munca lor.

Așa de exemplu elevul A. A. din clasa a VII-a a școlii de 7 ani nr. 24, a îndeplinit funcția de responsabil al clasei timp de un an și jumătate. Era un elev capabil, bun la învățătură, cu spirit de inițiativă. Din acest motiv la început era respectat de colegii săi. Cu timpul, însă el a devenit îngîmfat, s-a rupt de colectiv, considerînd că nimeni în afară de el n-ar fi capabil să fie responsabilul clasei. În îndeplinirea sarcinilor a devenit mai neglijent. Fiind tras la răspundere a răspuns pe un ton foarte indiferent „să facă altul dacă nu sînteți mulțumiți cu mine".

După o astfel de atitudine, colectivul a hotărît să-l schimbe și în locul lui l-au ales pe R. S., care era un elev modest, conștiincios și avea relații tovărășești cu majoritatea clasei. Cu ajutorul sistematic al dirigintelui, R. S. a dus munca în mod satisfăcător. A. A. la început a primit cu indiferență această schimbare, gîndind că în cele din urmă se va dovedi că nu se pot lipsi de el. Văzînd că munca merge în mod normal și fără aportul lui, a încercat chiar să pună piedici bunului mers al lucrurilor. Nu odată a încercat să abată atenția colegilor săi de la anumite acțiuni comune, ba chiar să provoace indisciplină în clasă. Din cauza acestei atitudini, el a fost criticat în fața întregului colectiv al școlii. Recunoscînd că atitudinea lui nu este justă, elevul A. A. a izbucnit în plîns. După aceasta, el a devenit mai modest, a căutat ca din nou să se încadreze în munca colectivului. Față de colegii săi a devenit mai prietenos. Colectivul clasei a reușit astfel să disciplineze pe unul din

membrii săi, care a ignorat interesele comune. Acest lucru a dus la întărirea colectivului.

Față de responsabili și, în general, față de membrii activului, tot colectivul era exigent. De la ei se cerea o comportare exemplară.

Odată în timpul orelor o elevă care era responsabilă cu organizarea ajutorului reciproc, s-a purtat necuviincios față de profesorul de matematică. Colectivul a criticat-o serios și i-a luat sarcina ce i se încredințase. Eleva a căutat apoi printr-o purtare exemplară să-și recîștige încrederea colectivului.

Astfel în viața colectivă se forma spiritul de răspundere, se formau trăsăturile de caracter ale elevilor.

Analizînd procesul formării și creșterii activului de elevi în școlile sus amintite putem trage următoarele învățăminte:

1. Educarea activului se realizează în procesul muncii cu întreg colectivul. Un conținut bogat și o bună organizare a activității întregului colectiv este prima condiție a formării și dezvoltării colectivului de elevi.

2. Indeosebi la începutul formării colectivului este absolut necesar ca activul să fie susținut și ajutat de către profesori.

Ajutorul trebuie să fie de așa natură ca să dezvolte inițiativa, spiritul de răspundere la elevi, să îmbogățească experiența lor în munca de organizare a vieții colective. Nu este permis să așteptăm dezvoltarea spontană a inițiativei și independenței membrilor activului, ci trebuie să-i învățăm ce să facă, cum să acționeze, cum să organizeze munca, cum să mobilizeze întregul colectiv în anumite activități. Atenția lor trebuie îndreptată neîncetat spre sarcinile noi, care stau în fața colectivului.

3. Pentru întărirea autorității și pentru dezvoltarea spiritului de răspundere, activul trebuie să raporteze în mod sistematic despre activitatea sa în fața întregului colectiv.

4. Numărul membrilor activului trebuie să fie mărit necontenit, fiind atrași noi și noi elevi în organizarea activității colectivului.

*Rolul muncii în afara clasei și extrașcolare în procesul formării colectivului de elevi.* În procesul închegării colectivului de elevi joacă un rol deosebit munca extrașcolară. Dacă în activitatea în afara clasei și școlii sînt antrenați toți elevii putem influența în mod pozitiv asupra dezvoltării spiritului colectivist, al tovărășiei și prieteniei între elevi.

În clasele amintite din școlile de 7 ani nr. 23 și 24 s-a desfășurat o activitate extrașcolară bogată. S-au organizat serbări școlare, concurs de recitări, s-au sădit pomi în jurul școlii, s-a organizat strîngerea fierului vechi, creșterea viermilor de mătase, au lucrat la crearea parcului în apropierea școlii etc.

În organizarea acestor activități diriginții au condus munca prin activul de elevi. În majoritatea cazurilor, aceste sarcini se primeau în fața colectivului cu ajutorul activului. Se arăta importanța acțiunii respective, se întocmea și se discuta planul de muncă, ca după aceea să se treacă la împărțirea concretă a sarcinilor. De multe ori clasa se împărțea în grupe pentru realizarea anumitor sarcini. De exemplu la sădirea pomilor, în munca obștească pentru crearea parcului, clasa a fost împărțită în cîteva grupe, cu cîte un responsabil de grupă. Primind sarcini concrete munca fiecărei grupe a fost apreciată aparte. Diriginții

s-au preocupat să asigure dezvoltarea inițiativei și independenței elevilor în aceste activități. Însă elevii neavînd experiență în organizarea anumitor activități de multe ori nu știau uneori cum să înceapă munca, sau procedau nejust. De aceea munca responsabililor trebuia să fie îndrumată și urmărită de aproape. De nenumărate ori li s-a atras atenția asupra greutăților, care se pot ivi, asupra modului în care trebuie rezolvată cutare sau cutare problemă.

De asemenea o greutate deosebită a constituit-o faptul că unele sarcini și angajamente luate nu au fost îndeplinite în mod consecvent. Însuflețiți de măreția anumitor acțiuni sau munci comune, elevii primesc cu ușurință unele sarcini pe care ulterior, în viața de toate zilele, le îndeplinesc cu mari greutăți. Așa, de exemplu, în perioada îngrijirii viermilor de mătase, a pregătirii unei scenete etc. s-au ivit greutăți, deoarece unii elevi nu-și îndepliniseră conștiincios sarcinile primite, împiedicînd în felul acesta munca întregului colectiv. Pentru evitarea acestor situații, s-a căutat să se aplice un control sistematic în îndeplinirea sarcinilor primite.

După efectuarea anumitor munci extrașcolare, s-au analizat în colectiv rezultatele obținute, trăgîndu-se concluzii pentru munca viitoare.

În legătură cu folosirea influenței educative a activităților extrașcolare s-au desprins următoarele constatări generale:

— Toate activitățile extrașcolare au fost însoțite de o intensă muncă ideologico-politică. În acest sens li s-a arătat elevilor în mod clar însemnătatea socială a activității respective.

— Sarcinile extrașcolare n-au fost trasate elevilor în mod administrativ, ci au fost propuse colectivului chiar de elevi.

— Sarcinile propuse au fost concrete, utile, cerînd eforturi reale, posibile, din partea colectivului.

În munca extrașcolară au fost antrenați majoritatea elevilor. Întregul colectiv a luptat pentru realizarea sarcinilor comune.

— S-a urmărit asigurarea acțiunilor întreprinse. Pe toate căile s-a urmărit ca angajamentele luate să fie îndeplinite. Nu s-a admis colectivului să dea înapoi în fața greutăților.

Printr-o justă organizare și mobilizare a forțelor colectivului, viața și activitatea lui devine din an în an mai bogată, mai multilaterală. Prin mobilizarea continuă pentru realizarea sarcinilor concrete, prin asigurarea perspectivelor largi de dezvoltare, influența colectivului asupra membrilor săi devine din ce în ce mai puternică. În școlile amintite, atitudinea, comportarea multor elevi s-a îmbunătățit mulțumită acțiunei colectivului asupra lor. Nivelul la învățătură s-a ridicat simțitor. În clasa VII-a, pe lîngă perspectiva terminării cu succes a scolii de 7 ani, s-au deschis în fața elevilor perspectivele noi ale continuării studiilor, ale alegerii profesiunei. Aceste perspective au însemnat un nou impuls în munca colectivului. În școlile de 7 ani nr. 23 și 24, în cursul anului școlar trecut și în anul curent, s-au organizat întîlniri cu absolvenții din anii precedenți. Ei au povestit despre munca și succesele lor, despre activitatea lor în școlile în care studiază în prezent. De asemenea au vorbit și despre felul cum au muncit ei în clasa a VII-a și cum ar fi trebuit să muncească. Elevii din clasele V—VII le-au pus o serie de întrebări. Se putea observa că sînt deosebit de interesați de a afla cît mai mult despre școlile unde doresc să continue studiile. Astfel de întîlniri,

precum și vizitarea diferitelor școli și întreprinderi au deschis perspective noi în fața colectivului, constituind astfel un stimulent efectiv, în munca lui de toate zilele.

Colectivul clasei (colectivul primar, cum îl numește A. S. Makarenko) poate să-și îndeplinească cu adevărat rolul său educativ numai dacă este organic legat de colectivul școlii. Formarea colectivului primar nu poate fi privită ca un proces izolat, rupt de viața întregei școli.

Legătura organică între colectivul clasei și cel al școlii întregi se realizează prin antrenarea clasei în diferite acțiuni ale colectivului școlii și prin organizarea colectivului școlii, avînd ca bază colectivele primare. Problemele formării colectivului școlii nu le vom analiza în articolul de față. În ceea ce privește antrenarea claselor în acțiuni ale colectivului școlii sînt posibilități variate. Clasele mai mari pot ajuta, la învățătură, claselor mai mici. De exemplu la școala de 7 ani cu limba de predare maghiară nr. 24 din Cluj, elevii din clasa a VI-a au ajutat clasa a III-a. Legătura între aceste clase s-a început cu o serbare pregătită de elevii clasei a VI-a pentru cei din clasa a III-a. După un program artistic (cîntece, dansuri și o scenetă) elevii din clasa a VI-a au împărțit mici cadouri celor din clasa a III-a. Fiecare elev din clasa a VI-a și-a ales un elev din clasa a III-a cu care ținea o legătură strînsă, îi urmărea situația la învățătură și îl ajuta atunci cînd era nevoie.

În munca extrașcolară sînt nenumărate ocazii cînd colectivele diferitelor clase luptă împreună pentru realizarea sarcinilor comune, pentru cinstea școlii. Mai cu seamă în cadrul organizației de pionieri, detașamentul clasei ia parte activă la o serie de acțiuni ale unității pe școală. Sarcinile unității se discută în adunările detașamentelor. Dirigintele trebuie să atragă necontenit atenția detașamentului asupra sarcinilor care îi revin în cadrul muncii unității. El trebuie să atragă atenția clasei asupra vieții și muncii colectivului școlii.

O formă răspîndită de antrenare a claselor în viața și munca întregii școli este serviciul pe școală. Prin el elevii iau parte activă la menținerea ordinei și disciplinei în școală și, în general, la organizarea vieții școlare. Serviciul pe școală al elevilor constituie un mijloc deosebit de prețios în procesul de educație. Însă pentru ca el să îndeplinească acest rol educativ e absolută nevoie de o organizare precisă. Elevii de serviciu trebuie să știe precis ce sarcini concrete au, cum să procedeze în cazuri de indisciplină etc. Sarcinile și rolul elevilor de serviciu trebuie să fie cunoscute de întregul colectiv al școlii și asigurată autoritatea acestora. Mai ales la început, elevii de serviciu trebuie controlați și ajutați îndeaproape în munca lor. Serviciul pe școală al diferitelor clase trebuie apreciat, înainte de toate, ca o contribuție a colectivului respectiv la îmbunătățirea muncii în școală.

Dacă serviciul elevilor pe școală nu este bine organizat și îndrumat atunci nu-și atinge scopul. Mai mult încă uneori elevii de serviciu, abuzînd de situația lor privilegiată, provoacă chiar mai multă dezordine decît ceilalți elevi. De exemplu, în școala de 7 ani cu limba de predare maghiară nr. 1 din Cluj, în anul școlar 1953—54, s-a organizat serviciul elevilor pe școală. Dat fiind că nu s-au precizat concret sarcinile fiecărui elev de serviciu, nu s-a controlat și nu s-a analizat munca depusă, această formă de activitate a elevilor a rămas, la început, fără rezultate.

iar după ce s-a reorganizat serviciul pe școală, controlîndu-se și îndrumîndu-se îndeaproape munca elevilor de serviciu, situația s-a îmbunătățit simțitor. În fiecare zi, elevii de serviciu dădeau profesorului de serviciu un scurt raport despre cazurile de indisciplină, iar la sfîrșitul săptămînii se analiza pe scurt munca elevilor de serviciu. Prin aceasta se urmărea, printre altele, dezvoltarea simțului de răspundere al elevilor de serviciu și întărirea autorității lor în fața întregului colectiv. S-a putut constata că toate acestea au avut o contribuție serioasă la îmbunătățirea disciplinei în școală.

Există nenumărate posibilități de antrenare a colectivului clasei în munca întregei școli. Aceste posibilități trebuie folosite la maximum deoarece colectivul clasei se poate forma numai în strînsă legătură cu dezvoltarea întregului colectiv școlar. Iată de ce paralel cu formarea colectivelor clasei trebuie să muncim necontenit pentru organizarea întregului colectiv al școlii.

Formarea colectivului clasei nu se poate realiza însă numai prin munca dirigintelui. Numai prin eforturile comune ale tuturor profesorilor care predau în clasa respectivă se poate asigura succesul acestei munci. Dirigintele clasei a VI-a de la școala de 7 ani nr. 24 din Cluj, văzînd că ceilalți profesori nu sînt preocupați de problemele educării colectivului de copii și prin aceasta, vrînd-nevrînd, influențau negativ asupra acestei munci, și-a propus să stabilească un contact strîns cu ei pentru a-i antrena într-o activitate comună pe linia educării colectivului clasei. A discutat cu toți profesorii din clasa respectivă problemele concrete ale muncii educative, a urmărit asigurarea de către toți profesorii a unității de cerințe față de conduita elevilor. Cazurile mai grele, pe care le ridica munca educativă cu unii elevi, au fost discutate în colectivul profesorilor. În felul acesta, profesorii care predau la clasa respectivă au fost mobilizați în procesul educării colectivului clasei sub conducerea și îndrumarea dirigintelui.

În activitatea școlilor a căror experiență a fost arătată mai sus, pe lîngă rezultatele obținute, au fost și lipsuri serioase, care au dăunat dezvoltării colectivelor de elevi. Ca lipsuri esențiale putem aminti următoarele :

— Organizația de pionieri n-a fost mobilizată în măsura necesară pentru realizarea sarcinilor, care stăteau în fața colectivului.

— Din cauza fluctuației cadrelor didactice nu s-a asigurat continuitatea în viața colectivelor de elevi. Schimbarea conducerii pedagogice, a făcut ca de multe ori rezultatele obținute în anii precedenți să fie pierdute, nefiind valorificate în activitatea care urma să se desfășoare.

— Nu s-a urmărit destul de sistematic organizarea dezvoltării multilaterale a colectivelor de elevi. În viața lor s-a admis unilateralitate și stagnare.

— Formarea tradițiilor n-a constituit o preocupare deosebită.

Experiența acestor școli ne permite să facem următoarele constatări generale, care, într-o măsură mai mică sau mai mare, sînt valabile pentru formarea oricărui colectiv de elevi în școlile noastre.

1. Colectivul de elevi se formează în procesul unei activități școlare bogată și multilaterală, în lupta pentru realizarea sarcinilor care stau în fața clasei și a școlii. Important este nu numai ca fiecare elev să aibă o sarcină individuală, ci ca întregul colectiv să fie unit printr-o

muncă comună, printr-un țel comun și fiecare elev îndeplinind o parte din această muncă, să lupte astfel activ pentru realizarea scopurilor comune.

Sarcinile se pun în fața colectivului nu pe cale administrativă, ci, în majoritatea cazurilor, cu ajutorul activului de elevi.

2. În viața colectivului nu se admite stagnare, ci prin munca permanentă pentru realizarea unor sarcini concrete se asigură necontenit dezvoltarea lui. Sarcinile trasate colectivului trebuie să corespundă stadiului de dezvoltare a elevilor respectivi.

3. O condiție indispensabilă a formării colectivului de elevi este antrenarea lor în organizarea vieții școlare, în organizarea muncii comune a colectivului. Aceasta se asigură, în primul rînd, prin munca sistematică cu activul de elevi.

4. Formele de organizare ale colectivului de elevi depind de condițiile concrete ale vieții și activității lui. Organele de conducere ale colectivului de copii își pot îndeplini munca lor numai cu ajutorul sistematic al pedagogilor. Conducerea și îndrumarea pedagogilor trebuie să se îmbine cu dezvoltarea inițiativei și spiritului de răspundere la elevi, să ducă la întărirea autorității organelor de conducere ale colectivului.

5. E neapărat necesar să se asigure succesul în munca colectivului de elevi. În această privință, pedagogii trebuie pe de o parte să studieze toate greutățile care se pot ivi în acțiunile respective, iar pe de altă parte, posibilitățile și interesele elevilor. În fața colectivului se pot pune numai acele sarcini a căror realizare este posibilă.

6. Formarea colectivului de elevi nu este un scop în sine, ci servește întru totul realizării sarcinilor instructiv-educative ale școlii.

# Unele aspecte ale muncii metodice în regiunea Bucureşti

*EUGEN BLIDEANU*
*Dir. Cabinetului pedagogic al Regiunii Bucureşti*

În sistemul de măsuri luate de partid şi guvern pentru continua întărire şi dezvoltare a şcolii noastre, un rol însemnat l-a avut înfiinţarea Cabinetelor pedagogice pe lîngă secţiile de învăţămînt regionale, pe baza Hotărîrii partidului şi guvernului din 16 august 1951, cu privire la îmbunătăţirea condiţiilor de muncă şi de trai ale cadrelor didactice. Create — aşa cum le arată Hotărîrea — *în vederea îmbunătăţirii muncii cercurilor pedagogice şi pentru valorificarea şi generalizarea experienţei înaintate a cadrelor didactice,* Cabinetele pedagogice au avut de îndeplinit o sarcină deosebit de importantă şi anume aceea a ridicării continue a calităţii muncii instructiv-educative.

Realizarea acestei sarcini este rezultatul muncii fiecărui învăţător şi profesor care trebuie să-şi desăvîrşească necontenit pregătirea politică, pedagogică şi profesională, pentru ca să poată merge în acelaşi ritm cu viaţa, să nu rămînă în urma ei.

Pentru a ajuta cadrele didactice să nu rămînă în urma vieţii, pentru ca ele să poată îndeplini sarcinile trasate şcolii de către partid şi guvern. pentru ca învăţătorii şi profesorii noştri să poată rezolva cu succes problemele care se ridică în faţa învăţămîntului în plină dezvoltare, Cabinetul pedagogic de pe lîngă Secţia de învăţămînt a regiunii Bucureşti s-a străduit să depună o muncă sistematică de îndrumare a cadrelor didactice.

In acest scop, Cabinetul pedagogic a urmărit să ajute cadrele didactice în studierea, cunoaşterea şi aplicarea în activitatea lor a experienţei şcolii şi pedagogiei sovietice, ca primă condiţie pentru îmbunătăţirea continuă a muncii instructiv-educative. Tot ca obiectiv principal, Cabinetul pedagogic şi-a fixat să cerceteze şi să popularizeze experienţa înaintată a cadrelor fruntaşe din regiune pentru generalizarea experienţei bune în scopul ridicării calităţii muncii în toate şcolile noastre.

Un alt obiectiv a fost acordarea, de către Cabinetul pedagogic, a unui ajutor metodic susținut, învățătorilor și profesorilor, ținînd seama de calificarea și experiența lor pedagogică.

Pentru a realiza aceste obiective mari, Cabinetul pedagogic, pe baza planului său de muncă introdus în planul de muncă al secției de învățămînt, a folosit mai multe forme de activitate.

În primul rînd Cabinetul pedagogic și-a propus să organizeze și să îndrume consiliile metodice raionale, pentru ca acestea să devină sprijinul de bază al Cabinetului, în munca de îndrumare metodică a tuturor cadrelor didactice din regiune.

Pentru a acorda un ajutor permanent cadrelor didactice în activitatea lor, pentru a le ajuta să cunoască, să studieze și să aplice creator experiența școlii și pedagogiei sovietice, Cabinetul pedagogic și-a fixat, în planul său de muncă, îndrumarea permanentă a cercurilor pedagogice, prin instruirea responsabililor de cercuri, prin antrenarea la ședințele de cercuri, prin participarea la alcătuirea planurilor de muncă ale cercului, prin recomandarea unor probleme ce trebuie dezbătute, prin recomandări de lucrări de pedagogie, metodică sau de specialitate, recent apărute.

Pentru cunoașterea experienței bune în vederea popularizării și generalizării ei, Cabinetul pedagogic și-a propus să studieze activitatea unor școli și cadre didactice, atît prin munca în brigadă a cabinetului, cît și prin vizitarea cadrelor didactice de specialitate de către metodistul respectiv.

Una din formele pe care Cabinetul pedagogic și-a propus s-o folosească atît pentru îndrumarea cadrelor didactice, pentru cunoașterea muncii lor, cît și pentru popularizarea experienței pozitive, a fost și corespondența metodică. În această formă noi am încadrat diferite materiale (planuri de muncă, planuri de lecții, referate—cerute de la școli sau cadre didactice — privind diferite probleme) care urmau să fie apreciate de către cabinet și să se comunice aceste aprecieri — însoțite de îndrumări — pe teren, celor care le-au trimis cabinetului. De asemenea, s-a urmărit prin această formă ca un număr cît mai mare de cadre didactice să fie stimulate în a se adresa cabinetului cu diferite întrebări în legătură cu problemele ridicate în activitatea lor de zi cu zi.

Pentru desfășurarea muncii metodice, Cabinetul pedagogic din cadrul Secțiunei de învățămînt a regiunii București a plecat de la convingerea formată pe baza cunoașterii experienței școlii sovietice, că această activitate metodică trebuie să aibă un caracter larg de masă, care să permită antrenarea tuturor cadrelor didactice și care să se resimtă pînă la cea mai îndepărtată școală. În acest scop, Cabinetul pedagogic, pe baza îndrumărilor date de IPCD, a organizat în fiecare raion consiliul metodic care a cuprins cele mai bune cadre din raion (educatoare, învățători pentru clasele I—IV și profesori de diferite specialități); organizarea consiliului metodic s-a făcut ținînd seama de întinderea raionului, de unitățile școlare și de numărul cadrelor didactice.

Pentru ca metodiștii consiliului metodic raional să poată desfășura o activitate rodnică, Cabinetul pedagogic a organizat periodic ședințe, atît pentru îndrumarea și instruirea lor, cît și pentru analiza muncii desfășurate. De asemenea, Cabinetul pedagogic prin metodiștii săi, a ajutat consiliile metodice raionale în alcătuirea planurilor de activitate.

Instruirea metodiștilor s-a făcut ținînd seama de problemele ridicate în diferite etape ale unui an școlar. Astfel, la prima ședință care a avut loc în luna octombrie — deci aproape de începutul anului școlar — s-au dat în primul rînd îndrumări privind scopul, sarcinile și conținutul consiliului metodic raional și s-au arătat problemele metodice pe care le ridică încheierea primului patrar și pe care trebuie să le lămurească. În următoarea ședință, accentul s-a pus pe problema pregătirii consfătuirilor raionale din ianuarie, pentru care metodiștii trebuiau să pregătească materialul necesar, care să oglindească realizările muncii didactice din raion. Pentru ultima etapă a anului, Cabinetul pedagogic regional a îndrumat consiliile metodice, atît prin îndrumări scrise cît și prin ședințe special organizate pentru ajutorarea cadrelor didactice în rezolvarea problemelor ridicate în această perioadă a muncii didactice, cum ar fi: realizarea programei școlare, repetarea și sistematizarea materiei, lupta pentru combaterea repetenției, desfășurării examenelor și încheierea anului școlar.

Pe lîngă îndrumarea dată de Cabinetul pedagogic regional, consiliile metodice raionale au lucrat în mod direct sub îndrumarea secțiilor raionale de învățămînt.

Consiliile metodice, sub conducerea secțiilor de învățămînt raionale și pe baza îndrumărilor date de Cabinetul pedagogic regional, au organizat ieșiri pe teren, au cunoscut munca școlilor și a cadrelor didactice, au descoperit experiența bună, au cunoscut lipsurile și au ajutat la lichidarea lor, organizînd în școli schimb de experiență și alte forme ale muncii metodice. Astfel, metodistul pentru clasele I—IV din consiliul metodic al raionului Zimnicea, constatînd că la clasa III-a de la școala de 4 ani din comuna Bragadiru elevii — în special la gramatică — sînt slab pregătiți, a văzut că rădăcina acestor lipsuri stă în insuficienta pregătire metodică a învățătoarei Stănică Elena care predă la această clasă. Pentru a o ajuta să-și îmbunătățească munca, metodistul i-a dat îndrumări în legătură cu întocmirea planurilor de lecții, i-a recomandat material metodic pentru studiu, iar pentru ca acest ajutor să fie cît mai concret și mai eficace, a ținut el însuși două lecții la clasa III-a, asistat de învățătoarea clasei. Datorită acestui ajutor, cît și sprijinului acordat în cadrul cercului pedagogic, munca învățătoarei Stănică Elena s-a îmbunătățit în mod simțitor, iar nivelul de pregătire al elevilor a crescut.

Cu ajutorul consiliilor metodice, secțiile raionale de învățămînt au avut posibilitatea anul acesta să cunoască și să îndrume mai mult munca din școli, să rezolve mai repede și mai bine problemele ridicate în munca la clasă.

Cu ajutorul consiliilor metodice raionale, Cabinetul pedagogic al regiunii a putut să dea un caracter mai larg muncii de îndrumare metodică, să acorde un ajutor la cît mai multe cadre didactice, să aibă unele informări și chiar aprecieri atît asupra unor experiențe bune pe care urma să le studieze, cît și asupra lipsurilor tipice ce caracterizează munca pe regiune sau munca unor raioane, școli sau cadre didactice.

Cabinetul pedagogic s-a străduit ca în acest an cercurile pedagogice să se ocupe mai îndeaproape de aspectele practice, de problemele concrete pe care le ridică procesul de instruire și educare a elevilor. În cadrul ședințelor de cercuri pedagogice s-a observat că învățătorii și profesorii au arătat cu mai mult curaj experiența muncii lor, greutățile

întîmpinate, metodele pe care le folosesc și rezultatele pe care le obțin. Prin cercurile pedagogice s-a făcut anul acesta un pas înainte în ce privește realizarea schimbului de experiență.

Îmbunătățirea conținutului activității cercurilor pedagogice a fost determinată în primul rînd de faptul că programul lor, întocmit de IPCD, a cuprins anul acesta teme mai apropiate de procesul de învățămînt desfășurat în școală, iar în al doilea rînd, de faptul că s-a putut realiza o cunoaștere mai temeinică a muncii din școală de către metodiștii regiunii și ai raioanelor, și de responsabilii de cercuri pedagogice.

În perioada recapitulării materiei, cît și în perioada pregătirii și desfășurării examenelor, consiliile metodice, pe baza planului de muncă alcătuit cu sprijinul cabinetului regional și introdus în planul de muncă al secțiilor raionale, au vizitat marea majoritate a școlilor din raion. În acest fel, secțiile de învățămînt raionale au avut posibilitatea să cunoască activitatea învățătorilor și profesorilor în etapa care ridică cele mai complexe probleme didactice și să obțină un bogat material pentru lucrările consfătuirilor raionale din august.

Cunoscînd activitatea din școli, metodiștii și responsabilii de cercuri au adus în discuție, la ședințele cercurilor pedagogice, constatările lor legate de diferite aspecte din munca unor școli sau cadre didactice. Pe de altă parte, Cabinetul pedagogic al regiunii, deși a lăsat cercurilor pedagogice libertatea de a alege pentru ședințe temele din program care erau cele mai urgent impuse de problemele ce le ridică munca didactică în respectiva etapă a anului școlar, totuși, ținînd seama de unele lipsuri tipice ce caracterizează pregătirea elevilor, a recomandat consiliilor metodice raionale ca la anumite ședințe de cerc să se dezbată acele probleme care să ducă la îmbunătățirea procesului predării și implicit la ridicarea nivelului la învățătură.

Astfel, la multe școli din regiune, la clasele I—IV, exprimarea elevilor și în special scrisul, se prezintă nesatisfăcător și, așa cum a constatat colectivul Cabinetului pedagogic, aceasta se resimte nu numai în pregătirea elevilor la clasele mici, dar îngreunează și pregătirea lor viitoare, în clasele V—X.

Cabinetul pedagogic a ajuns la categorisirea principalelor greșeli tipice care se întîlnesc în exprimarea și scrisul celor mai mulți elevi:

1. Elevii nu știu să folosească linioara, ceea ce denotă că ei nu fac distincția între felurile de cuvinte, exemplu: „lau", „apucato" etc.

2. Nu articulează cuvintele: proști(i), șt(i).

3. Confundă sunetele: v=f, (vurnicile).

4. Omit litere: răspu(n)s, d(i)n, eș(i)t, so(a)re, plo(u)ă, (m)ușuroi etc.

5. Nu respectă acordul subiectului cu predicatul ex.: furnicile a(u) astupat intrarea.

6. Omit cuvinte întregi, ex.: de unde (poți) să știi.

Ținînd seama de aceste greșeli și pentru ca învățătorii să stăruie mai mult pentru a forma deprinderile corespunzătoare de scriere și citire corectă la clasele I—IV, Cabinetul pedagogic regional a recomandat ca la cercurile pedagogice ale învățătorilor să se dezbată în primul rînd problema predării citirii și scrierii și a predării gramaticii și a ortografiei.

De asemenea, constatîndu-se, pe baza lucrărilor de control, că la mai multe școli din regiune elevii nu au deprinderi de a rezolva probleme, că nu știu să stabilească relații și să facă planul de rezolvare a problemei, Cabinetul pedagogic a luat măsuri ca la cercul pedagogic al profesorilor de matematici să se acorde o deosebită atenție discutării acelor teme care tratează metodica rezolvării problemelor, pentru ca profesorii respectivi să-și însușească această tehnică și să formeze deprinderile corespunzătoare la elevi.

Ținînd seama de faptul că mulți profesori de fizică, chimie și științe naturale nu au pregătire în specialitatea respectivă și întrebuințează fără priceperea necesară aparatele, s-a hotărît ca la cercurile pedagogice, pe lîngă celelalte probleme prezentate, să se țină și lecții pentru folosirea aparatelor și experiențelor la lecții.

Și la celelalte cercuri pedagogice, în funcție de specificul lor și de rezultatele pe care cadrele didactice le obțin în procesul de instruire și educare a elevilor, s-au făcut recomandări de probleme ce trebuie pregătite și discutate în ședințele cercurilor și care au ca scop să înarmeze pe profesori cu metodele și procedeele necesare ridicării continue a calității predării. Cabinetul pedagogic al regiunii, prin metodiștii săi, și prin metodiștii consiliilor metodice raionale, a urmărit în ce măsură se aplică aceste îndrumări și felul cum se resimte în munca instructiv-educativă activitatea desfășurată în cercurile pedagogice.

Pe baza îndrumărilor primite, multe cercuri pedagogice ale învățătorilor de la clasele I—IV au desfășurat o rodnică activitate, acordînd atenția cuvenită predării citit-scrisului, precum și ortografiei și gramaticii. Așa de exemplu, la cercul pedagogic din luna noiembrie de la școala de 7 ani din comuna Blejești raionul Vida, s-a ținut referatul „Predarea citit-scrisului pe baza metodei fonetice analitico-sintetică" și o lecție deschisă la această clasă cu tema: „Predarea sunetului și a literei *b*", avînd ca tematică metodologică ilustrarea metodei expuse în referat. Atît referatul cît și lecția au fost ținute de tov. Mustăreață Maria, învățătoare la școala de 7 ani din comuna Blejești, care posedă o frumoasă experiență didactică și care a fost solicitată de membrii cercului pentru a le împărtăși din experiența sa. Referatul, pe lîngă o temeinică documentare teoretică, a cuprins și un bogat și variat material faptic, cu exemplificări, rezultat din activitatea la clasă a tovarășei.

În îndrumarea cercurilor pedagogice ale învățătorilor de la clasele I—IV, Cabinetul pedagogic, a cerut atît prin ședințel de instructaj, — pe care le-a ținut cu consiliile metodice raionale și cu responsabilii de cercuri pedagogice — cît și prin instrucțiunile scrise care au fost trimise, ca învățătorii să facă observații asupra muncii la clasă, să arate greutățile întîmpinate și să comunice experiența lor. Printre cercurile care au dat urmare îndemnului Cabinetului pedagogic regional, a fost și cercul pedagogic al învățătorilor, care predau la clasa I din orașul Turnu Măgurele. La acest cerc, cînd s-a susținut referatul asupra metodicii predării gramaticii la clasa I, învățătorii au adus în discuție constatările lor în desfășurarea acestei activități, realizînd în acest fel un larg schimb de experiență în privința predării gramaticii.

Astfel, învățătoarea Natalia Popescu de la școala de 7 ani nr. 2 fete din acest oraș, a descris experiența ei în predarea gramaticii pe baza

unui variat material intuitiv, folosind în acest scop planșe care prezentau animale, plante; acestea au ajutat pe elevi să grupeze ființele și lucrurile precum și acțiunea ființelor și utilizarea lucrurilor. Lucrînd în felul acesta, învățătoarea a putut să realizeze cu ușurință trecerea de la concret la abstract în predarea noțiunilor gramaticale și să îmbogățească totodată vocabularul elevilor.

Cabinetul pedagogic a urmărit, în toată activitatea sa de îndrumare a cercurilor pedagogice, să dezvolte inițiativa acestora în alegerea problemelor ce trebuie dezbătute în cadrul ședințelor, plecînd de la nevoile practice pe care le ridică activitatea lor. Astfel de inițiative au dovedit cercurile pedagogice ale învățătorilor din orașul Călărași. Ele au dezbătut în prima ședință problema întocmirii orarelor școlare, ținînd seama de faptul că la multe școli în cadrul consiliilor pedagogice se creaseră unele confuzii în criteriile de repartizarea obiectelor în timpul unei zile, cît și în diferite zile din cadrul săptămînii.

Prin cercurile pedagogice, Cabinetul pedagogic a urmărit să acorde un ajutor susținut cadrelor tinere, cu mai puțină experiență și care întîmpinau greutăți în munca lor. Multe cercuri pedagogice au făcut un obiectiv important din această problemă, preocupîndu-se să antreneze cadrele tinere în discuții, repartizîndu-le referate pentru a le susține în ședințele cercului. Unele cercuri pedagogice au găsit și forme mai puțin folosite în această practică și anume: au organizat ținerea de lecții deschise chiar de către aceste cadre tinere, pentru a putea astfel să le acorde ajutorul necesar.

În orientarea activității cercurilor pedagogice ale profesorilor de limbă romînă, Cabinetul pedagogic a luat ca punct de plecare concluziile pe care le-a tras în urma acțiunii pe care a întreprins-o Secția de învățămînt a regiunii cu metodiștii și inspectorii în luna octombrie, cînd s-a studiat procesul predării limbii romîne în școlile din regiune. Acest studiu s-a făcut pe baza lucrărilor de control pe care metodiștii și inspectorii regionali le-au dat la școli, pe baza referatelor întocmite de profesorii de limba romînă, de responsabilii cercurilor pedagogice și șefii secțiilor raionale de învățămînt, precum și prin corectarea caietelor de teme și lucrări scrise ale elevilor.

Concluziile arătau că, deși profesorii de limba romînă au tras prețioase învățăminte din lucrarea „Marxismul și problemele lingvisticii", acordînd o importanță tot mai mare predării gramaticii și îmbogățirii vocabularului elevilor, totuși în predarea limbii romîne — și în special a gramaticii — se mai constată încă lipsuri serioase care se resimt în pregătirea elevilor. Printre principalele lipsuri se poate enumera în primul rînd, formalismul în predarea gramaticii, care se manifestă în special într-o teoretizare a noțiunilor gramaticale, fără a fi bazate pe analiza exemplelor sau textelor de către elevi. Acest fapt face ca elevii să reproducă mecanic definițiile, dar să se dovedească neputincioși în aplicarea acestora la analiza textelor sau în construcția propriilor lor exprimări în scris sau oral. De aci, de altfel, proveneau și o serie de greșeli de ortografie pe care le făceau elevii.

O altă lipsă constatată în pregătirea elevilor la limba romînă o constituie sărăcia vocabularului, observată atît în vorbirea elevilor, cît și în lucrările de creație.

Față de lipsurile constatate în pregătirea elevilor la limba română, Cabinetul pedagogic al regiunii a ținut seama ca în activitatea cercurilor pedagogice ale profesorilor de limba română să dea întîietate acelor probleme, a căror frămîntare și discutare să ducă la îmbunătățirea procesului predării limbii române și implicit la o mai temeinică pregătire a elevilor.

Cabinetul pedagogic a urmărit îndeaproape ca învățătorii și profesorii să asigure nu numai participarea la ședința cercului, ci în primul rînd ca ei să înțeleagă obiectivul concret al fiecărei ședințe, al fiecărei probleme propuse pentru a fi discutată. Acest lucru s-a avut în vedere și cînd s-a recomandat cercurilor pedagogice de limba română anumite teme pentru a fi dezbătute. Îndrumările Cabinetului au prins viață în majoritatea cercurilor pedagogice din regiune. Ca exemplu, poate fi citat cercul pedagogic al profesorilor de limba română din raionul Snagov, care, în discuțiile purtate pe marginea referatului „Predarea limbii române în lumina lucrărilor lui I. V. Stalin în domeniul lingvisticii", au arătat pe larg cum înțeleg să aplice — pentru fixarea și însușirea practică a regulilor gramaticale — analiza gramaticală și exemplele. În ce privește analiza gramaticală, s-a precizat că aceasta trebuie să cuprindă toate laturile limbii: vocabular, fonetică, morfologie, sintaxă și stilistică, lucru care nu era clar înainte, cînd analiza gramaticală se reducea doar la morfologie și sintaxă. Deoarece activitatea cercului pedagogic al școlii din Snagov a dat bune rezultate, Cabinetul pedagogic a popularizat-o în repetate rînduri.

În îndrumarea cercurilor pedagogice ale profesorilor de limba rusă, Cabinetul pedagogic a urmărit ca accentul să cadă pe discutarea problemelor de fonetică, întrucît una din greutățile întîmpinate în predarea acestui obiect de învățămînt este pronunțarea incorectă a cuvintelor de către elevi. Aceasta provine și din faptul că multe cadre didactice care predau limba rusă, nefiind calificate, manifestă ele însile lipsuri în această privință.

Pentru a ajuta cadrele didactice în rezolvarea acestei probleme, Cabinetul pedagogic a recomandat multor cercuri pedagogice ca în cadrul ședințelor să se citească unele lecții din manual și să se lămurească particularitățile lor fonetice. În aceeași măsură la cercurile pedagogice de limba rusă s-a acordat atenție predării gramaticii. Cabinetul pedagogic a organizat de asemenea ținerea de lecții deschise la ședințele de cerc de către cadrele didactice cele mai bine pregătite, pentru ca ceilalți profesori să-și poată însuși și pe această cale — metodele de predare a limbii ruse.

Pentru îndrumarea învățătorilor care predau limba rusă la clasa a IV-a, Cabinetul pedagogic a inițiat în a doua jumătate a anului școlar, cu titlul de experiență, organizarea unor consultații pe centre de comune, unde cadrele didactice calificate au pregătit, cu cele necalificate, lecțiile pe care le aveau de predat la clasă. Această experiență s-a dovedit a fi bună și ea va fi aplicată în toate raioanele.

În organizarea și îndrumarea cercurilor pedagogice Cabinetul pedagogic a ținut seama de concluziile trase la sfîrșitul anului școlar trecut privind calitatea predării și situația la învățătura a elevilor la diferite obiecte de învățămînt.

Intrucît s-a constatat că dintre elevii rămaşi în urmă cei mai mulţi erau la matematică, Cabinetul pedagogic s-a preocupat de îndrumarea cît mai atentă a cercurilor pedagogice de matematică. În acest scop, s-a indicat, în primul rînd consiliilor metodice raionale şi responsabililor de cercuri de matematică, să dezbată la şedinţele de cercuri, subiectele cu conţinut metodic şi să rezolve chiar unele probleme din manual. Astfel, la cercul pedagogic al profesorilor de matematică din raionul Vidra, s-a discutat — în luna noiembrie — în mod deosebit despre punerea în ecuaţie a problemelor, subliniindu-se că aceasta constituie una dintre cele mai mari greutăţi pe care le întîmpină elevii la clasele V—VII la algebră şi respectiv profesorii în activitatea lor, mai ales cei necalificaţi.

În urma discuţiilor ce s-au purtat, membrii cercului au găsit necesar să efectueze cu elevii cît mai multe probleme tipice pentru a le dezvolta deprinderile de punere în ecuaţie a problemelor.

Ţinînd seama de greutăţile ivite în predarea geometriei, profesorii de matematică din cercul pedagogic Giurgiu au hotărît ca la prima şedinţă să dezbată problema folosirii materialului didactic la lecţiile de geometrie; şi-au propus de asemenea să discute procedeele de confecţionare a acestui material.

Profesorii de matematică au obţinut, prin cercurile pedagogice, un sprijin deosebit de preţios în predarea anumitor capitole care erau incomplet tratate în manual. Aşa a fost cazul la unele şcoli din raionul Snagov, unde profesorii de matematică au putut preda capitolul de construcţii grafice numai după ce la cercul pedagogic s-a susţinut referatul: „Metodele de rezolvare a problemelor de construcţii grafice" şi s-a clarificat acest subiect în cadrul discuţiilor.

Cabinetul pedagogic regional, prin metodistul de matematică, a urmărit modul în care sînt aplicate în practică, în procesul predării matematicii, problemele frămîntate şi discutate în şedinţele de cerc. Mulţi profesori de matematică şi-au îmbunătăţit simţitor munca în acest an şi au obţinut rezultate bune datorită sprijinului primit prin cercurile pedagogice.

În îndrumarea cercurilor pedagogice ale profesorilor de fizică şi chimie şi a cercurilor de ştiinţe naturale, Cabinetul pedagogic s-a folosit de concluziile stabilite pe baza constatărilor făcute în munca acestor cadre didactice. Una din lipsurile principale în munca acestor profesori, o constituie slaba folosire a materialului didactic, a experienţelor, demonstraţiilor şi lucrărilor practice în predarea cunoştinţelor de fizică, chimie şi ştiinţe naturale.

Ţinînd seama de sarcinile instructiv-educative ale acestor obiecte de învăţămînt pentru instruirea politehnică a elevilor şi avînd în vedere importanta sarcină a şcolii de a forma elevilor — în cadrul predării ştiinţelor naturale — temeinice deprinderi de practică agricolă, Cabinetul pedagogic — în munca de îndrumare a acestor cercuri — a insistat ca în cadrul lor să se organizeze pe lîngă tratarea anumitor referate teoretice, lucrări practice de demonstrare a diferitelor experienţe, pentru ca profesorii să-şi însuşească tehnica folosirii lor în procesul de transmitere a cunoştinţelor şi de formare a deprinderilor practice la elevi. Pentru realizarea acestora, Cabinetul pedagogic a căutat ca şcoala unde se desfăşoară şedinţa cercului pedagogic să fie bine utilată cu material demonstrativ, iar pentru lucrările practice la ştiinţele naturale s-a ales şcoala cu cel mai bun teren experimental.

Discuțiile purtate la cercurile pedagogice au scos la iveală variate și multiple inițiative ale profesorilor de fizică, chimie și științe naturale în predarea acestor obiecte de învățământ.

În raionul Alexandria s-au ținut lecții deschise de fizică în vederea însușirii — de către cadrele necalificate — a tehnicii demonstrațiilor cu ajutorul aparatelor. Un profesor calificat și cu o bună experiență didactică, a ținut o lecție deschisă, avînd ca temă: mișcarea unui conductor prin care trece un curent electric într-un cîmp magnetic. Secția a reușit să arate profesorilor din cerc tehnica demonstrărilor cu ajutorul experiențelor în predarea cunoștințelor de fizică. În efectuarea experiențelor respective, profesorul a respectat regulile didactice. El a așezat din timp pe masa de experiență din laborator aparatul necesar pentru a demonstra mișcarea conductorului prin care trece un curent într-un cîmp magnetic, un conductor flexibil, acumulator, întrerupător, un ecran cu fond alb și negru, sloară, iar pentru repetarea cunoștințelor necesare pentru predarea temei noi, magneți de diferite forme. Aparatele și obiectele au fost așezate pe masă în ordinea folosirii lor. La verificare, la întrebările corecte și precise ale profesorului, elevii au dat răspunsuri bune și au folosit materialul didactic pentru a explica magneții, acțiunile reciproce și au desenat cîmpul magnetic și liniile de forță într-un cîmp magnetic. După ce s-au reamintit cunoștințele necesare, pentru lecția nouă, s-a anunțat lecția nouă și scopul urmărit. Titlul lecției a fost scris pe tablă. S-a prezentat elevilor aparatul ce se va folosi pentru demonstrarea experienței, arătîndu-li-se părțile lui componente și la ce folosește fiecare: suport, magnet în formă de potcoavă, conductor, acumulator, întrerupător, ecran, hîrtie colorată. S-a montat aparatul și s-a așezat pe un suport pentru a fi vizibil tuturor elevilor. În demonstrarea experienței, profesorul a procedat astfel:

— A stabilit curentul electric în circuitul în care se afla conductorul așezat într-un cîmp magnetic al unui magnet în formă de potcoavă.

— A început experiența făcînd contactul curentului. Elevii au fost puși să observe fenomenul fizic.

— S-a schimbat direcția curentului și din nou elevii au fost puși să observe fenomenul fizic.

— S-a schimbat cîmpul magnetic și s-au repetat experiențele.

În timpul experiențelor, pentru a fi observat mai ușor efectul produs, în spatele conductorului s-a așezat un ecran negru, iar pe conductor s-a lipit o hîrtie colorată. Profesorul a stat în spatele aparatului și a condus elevii, prin întrebări precise, la observarea fenomenelor și la scoaterea concluziilor în urma experiențelor. A folosit elevii în timpul experiențelor pentru mînuirea aparatelor. S-a explicat elevilor regula „mîinii stîngi" pentru a determina direcția de mișcare a conductorului prin care trece curentul. Experiențele făcute au fost fixate pe tablă în desene succesive, clare și vii prin folosirea cretei colorate care indica efectul produs în fiecare experiență.

Aceste desene, nu numai că au ajutat la o înțelegere mai justă a cunoștințelor, dar au permis să se fixeze mai temeinic în mintea elevilor.

În urma acestei lecții și a discuțiilor purtate, profesorii au putut să vadă în mod practic care este metodica lecțiilor de laborator, tehnica folosirii aparatelor și a desenelor la lecțiile de fizică. De asemenea au putut vedea care trebuie să fie atitudinea profesorului

în timpul unei lecții de laborator și cum pot fi antrenați în discuții toți elevii, pentru a obține o participare activă și conștientă în timpul lecției. Cu această ocazie s-au dat și îndrumări pentru confecționarea materialului didactic necesar, prin posibilități locale, și folosirea lui la o serie de experiențe în predarea fizicii.

O rodnică activitate în acest sens desfășoară și cercul pedagogic al profesorilor de fizică din orașul Giurgiu, condus de tov. profesor Savin Popescu, a cărui ședințe se țin chiar în laboratorul de fizică și chimie al școlii medii de 10 ani din localitate.

Activitatea cercurilor pedagogice ale profesorilor de științe naturale s-a îmbunătățit simțitor în urma apariției Hotărîrii partidului și guvernului, privind sporirea producției agricole și a desfășurării campaniei agricole de primăvară și pe baza instrucțiunilor Ministerului Învățămîntului date pentru completarea programei de științe naturale.

Secția de învățămînt s-a îngrijit ca aceste instrucțiuni să fie cunoscute și aplicate de toate școlile noastre.

Cabinetul pedagogic a indicat tuturor cercurilor pedagogice ale învățătorilor și în mod deosebit ale profesorilor de științe naturale, să discute în cadrul ședințelor problemele metodice ale predării cunoștințelor agricole și a efectuării lucrărilor practice. Metodistul de științele naturale a luat parte la ședințele cercurilor pedagogice din raioanele Snagov, Vidra, Drăgănești, unde împreună cu membrii cercului a stabilit planul de cultură pe loturile școlare de la școlile din raion și formele de efectuare a lucrărilor practice. Pentru a vedea cum se aplică lucrările date în ședința cercurilor, metodistul a vizitat chiar a doua zi pe profesorul de științe naturale de la școala Vidra.

În această zi, profesorul și directorul școlii au ieșit împreună cu elevii pe lotul școlar, au stabilit suprafața pentru diferite culturi și în funcție de acestea au parcelat terenul care are o suprafață de 8 000 m². Pe baza planului de cultură stabilit, pe acest lot s-au cultivat diferite soiuri de legume, zarzavaturi, cereale, plante industriale și s-au plantat puieți de pomi fructiferi.

Astfel, pe suprafața de 2 000 m², au fost cultivați cartofi, dintre care pe 500 m² s-au cultivat cartofi iarovizați, semănați în cuiburi așezate în pătrat. Diferite zarzavaturi ca: roșii, vinete, ardei, ceapă, s-au cultivat pe 500 m², plante industriale, in, cînepă — s-au cultivat pe o suprafață de 500 m², iar pe 300 m² s-au plantat pomi fructiferi. Cultivarea lotului s-a făcut pe baza planului, cu respectarea datelor pentru fiecare cultură, după ce în prealabil s-au transmis elevilor, la orele de curs, cunoștințele necesare în legătură cu regulile agrotehnice ce trebuie respectate pentru diferitele soiuri de plante.

În îndrumarea acestei activități, Secția de învățămînt, prin Cabinetul pedagogic, a dat indicații cadrelor didactice ca la cercurile pedagogice să dezbată problema realizării unei depline unități între transmiterea cunoștințelor agricole și efectuarea lucrărilor practice corespunzătoare în așa fel, încît elevii să-și poată forma convingerea despre importanța metodelor științifice de muncă în agricultură. Această preocupare pentru a realiza unitatea integrală a programei de științe naturale, prin legarea cunoștințelor de practică și prin organizarea lucrărilor practice pe baza cunoștințelor teoretice, au dovedit-o mulți profesori de științe naturale

și mulți învățători a căror experiență bună a fost cercetată de cabinet și popularizată în primul rînd în cadrul cercurilor pedagogice.

O experiență bună în acest sens o constituie activitatea profesoarei de științe naturale de la școala de 7 ani din comuna Comani, raionul Drăgănești. La orele de curs, profesoara a predat elevilor cunoștințe despre compoziția solului, despre îmbunătățirea lui pentru a asigura condițiile necesare pentru dezvoltarea diferitelor soiuri de plante în vederea sporirii producției lor. Pentru aplicarea acestor cunoștințe, profesoara — pe baza planului de cultură al lotului școlar — a organizat cu elevii gunoirea diferitelor parcele, ținînd seama de soiurile de plante care vor fi cultivate. Cu această ocazie profesoara a cerut elevilor să arate ce compoziții trebuie să aibă solul în diferite parcele, pentru a se putea cultiva roșii, ardei, varză, fasole, mazăre, cartofi etc. Elevii au aplicat în felul acesta cunoștințele învățate la orele de curs în legătură cu compoziția solului.

Elevii au povestit profesoarei că și părinții lor au cultivat aceste legume și zarzavaturi în grădina lor dar, deși au îngrășat terenul, nu au obținut recolte bune. Profesoara a arătat cauza acestor recolte slabe, făcîndu-i pe elevi să înțeleagă că părinții lor n-au respectat condițiile de îngrășare a solului în funcție de necesitățile organice ale plantelor și au gunoit doar pămîntul din grădină în mod uniform, ceea ce a făcut ca unele plante să crească și să dea recoltă bună, iar altele să se dezvolte încet și să dea o recoltă slabă. Profesoara a îndemnat pe elevi să arate părinților lor cum trebuie cultivată grădina de legume prin folosirea metodelor științifice ale agriculturii înaintate. La următoarele ore de curs ea le-a arătat elevilor că pentru a obține o recoltă bogată, (astfel ca lotul școlar să aducă o contribuție importantă în îmbunătățirea hranei la cantina internatului), trebuie să se asigure îngrijirea și întreținerea culturilor, o altă condiție esențială în mărirea producției agricole.

Profesoara le-a arătat elevilor care sînt principalele activități în întreținerea și îngrijirea culturilor, menționînd cu aproximație și timpul cînd vor fi efectuate acestea. Ca o aplicație practică permanentă, profesoara a cerut elevilor să urmărească, să observe și să-și noteze data cînd au răsărit plantele și felul în care ele cresc și se dezvoltă.

Alături de metodistul de științele naturale și ceilalți metodiști precum și membrii secției de învățămînt a regiunii, au urmărit pe teren cum se aplică instrucțiunile Ministerului Învățămîntului în legătură cu predarea cunoștințelor agricole și efectuarea lucrărilor practice. Atenție deosebită s-a acordat felului cum această preocupare a cadrelor didactice se reflectă în planificarea materiei și cum se realizează această planificare. În acest domeniu Cabinetul pedagogic a cunoscut o serie de realizări.

Printre aceste realizări, amintim activitatea profesorului de științe naturale de la școala de 7 ani din comuna Blejești care a legat fiecare lecție teoretică de efectuarea lucrărilor practice.

Astfel, la lecția „altoirea" a efectuat cu elevii altoirea a 10 pomi plantați din anul trecut pe lotul școlii. La lecția „aratul, săpatul, prășitul" s-au efectuat, la lucrări practice, aratul lotului școlar și pregătirea terenului în suprafață de 5 000 m², pentru cultivarea diferitelor legume și zarzavaturi (mazăre, fasole, porumb, ceapă, cartofi, roșii, varză). Ca lucrări practice, la lecția „Combaterea principalilor dăunători ai plan-

telor de cultură", elevii au participat la combaterea dăunătorilor la culturile de pe lotul şcolar şi la GAS şi întovărăşirea de tip TOZ din localitate.

Ridicarea producţiei agricole pe loturile şcolare pentru ca aceasta să aducă o contribuţie sporită la întreţinerea elevilor la internate, a devenit unul din obiectivele principale în activitatea de îndrumare a secţiei de învăţămînt şi în munca metodică a Cabinetului.

În lumina hotărîrilor partidului şi guvernului şi a instrucţiunilor Ministerului Învăţămîntului, Cabinetul pedagogic — pe baza planului de măsuri al secţiei de învăţămînt — s-a preocupat ca loturile şcolare să fie cultivate în primul rînd cu legume şi zarzavaturi, în funcţie de specificul raioanelor. Astfel, la şcolile din raionul Răcari, raion care prezintă cele mai bune condiţii pentru cultura cartofului, mare parte din suprafaţa loturilor şcolare a fost cultivată cu cartofi.

Pe loturile şcolare cultivarea legumelor şi zarzavaturilor s-a făcut pe suprafeţe mari. Aşa de exemplu, la şcoala de 7 ani din comuna Pielea, raionul Alexandria, pe o suprafaţă de 0,50 ha s-au cultivat numai zarzavaturi, elevii participînd la lucrările pregătitoare, la parcelarea şi la toate lucrările de cultură şi întreţinere. La şcoala de 7 ani din comuna Baloteşti, raionul Snagov, suprafaţa cultivată cu ceapă, fasole şi cartofi a ajuns la un ha. După calculul făcut de directorul şcolii cu profesorul de ştiinţe naturale şi cu elevii, s-a propus ca pe acest lot să se obţină produsele necesare pentru internat fără a mai cumpăra de pe piaţă. Fixarea acestui scop a stimulat activitatea desfăşurată de elevi sub conducerea profesorului de ştiinţe naturale. Acelaşi scop şi-a propus şi şcoala de 7 ani din comuna Buftea, raionul Răcari, care a cultivat cu elevii şi cu concursul părinţilor o suprafaţă de 3 ha cu diferite legume şi zarzavaturi de pe care s-a obţinut o recoltă în valoare de 15 000 lei şi care nu numai că a acoperit nevoile internatului, dar o bună parte din ea a fost valorificată pe piaţă, obţinîndu-se fonduri pentru unele amenajări la internat.

Mulţi profesori de ştiinţe naturale, aplicînd îndrumările date în cadrul cercurilor pedagogice, au folosit în activitatea practică metoda comparativă. Astfel, au cultivat cu elevii diferite plante pe anumite parcele cu sol lipsit de îngrăşăminte alături de solul îngrăşat şi pregătit pentru culturi. Elevii s-au putut convinge că, creşterea şi dezvoltarea plantelor este condiţionată de prezenţa în sol a anumitor substanţe organice şi să deducă de aci necesitatea folosirii îngrăşămintelor pentru sporirea producţiei agricole.

Prin predarea cunoştinţelor agricole şi a organizării lucrărilor practice, şcolile noastre au făcut un serios pas înainte în pregătirea multilaterală a elevilor.

La consfătuirile raionale ale cadrelor didactice, în cadrul expoziţiilor care s-au organizat, au fost prezentate cele mai reprezentative mostre de produse agricole obţinute pe loturile şcolare. Cu ocazia acestor consfătuiri, Cabinetul pedagogic şi-a propus să popularizeze cele mai bune experienţe obţinute în predarea cunoştinţelor agricole şi în organizarea lucrărilor practice; consfătuirile au arătat totodată că prin legarea continuă a cunoştinţelor de practică, nivelul învăţăturii la ştiinţele naturale a crescut simţitor datorită faptului că elevii lucrînd, consolidîndu-şi cunoştinţele prin practică, au prins multă dragoste pentru această disciplină.

Metodiștii, în munca de îndrumare pe teren cu ocazia asistării la ședințele cercurilor pedagogice, cu ocazia vizitelor făcute cadrelor didactice la clasă, cît și în alte ocazii, au dat îndrumări cadrelor didactice atît asupra felului cum trebuie să studieze, cum să-și completeze materialul, cît și în legătură cu problemele pe care trebuie să le noteze și să le lămurească la ședințele cercului. Felul cum se pregătesc cadrele didactice pentru ședințele cercurilor pedagogice a fost urmărit de toate școlile pe care le-au vizitat metodiștii Cabinetului în acest an.

Multe cadre didactice din regiunea noastră se pregătesc conștiincios pentru ședințele cercului, parcurg bibliografia recomandată, își notează problemele pe care să le ridice în discuții la ședințele cercului. Un exemplu de felul cum se pregătește pentru cerc îl constituie tov. Herescu Gheorghe, profesor de matematică la școala medie de 10 ani din comuna Fierbinți, cadru tînăr în învățămînt.

Pregătire minuțioasă pentru ședințele cercului s-a observat la multe cadre didactice din regiunea noastră, ceea ce s-a resimțit în nivelul discuțiilor, în frămîntarea și clarificarea problemelor.

Activitatea desfășurată în acest an în cercurile pedagogice a adus un însemnat aport în perfecționarea cadrelor didactice din regiunea București, fapt oglindit de ridicarea calității muncii instructiv-educative de la un pătrar la altul și de rezultatele bune obținute de elevi la sfîrșitul anului școlar. Prin cercurile pedagogice s-a putut realiza într-o bună măsură schimbul de experiență, s-a dezvoltat inițiativa creatoare a cadrelor didactice și s-a îmbogățit experiența pedagogică a multor învățători și profesori.

O altă formă a muncii metodice, desfășurată de către Cabinetul pedagogic regional a fost studierea, popularizarea și generalizarea experienței pozitive a cadrelor noastre didactice, care aplicînd experiența școlii sovietice în munca lor la clasă obțin rezultate din ce în ce mai bune.

Pentru studierea experienței pozitive a cadrelor didactice s-au folosit noi forme de activitate. În primul rînd ne-am oprit la acele cadre didactice care aveau rezultate bune. S-a discutat cu organele de control care inspectaseră aceste cadre (organele secției de învățămînt raionale, inspectori regionali, metodiștii consiliilor raionale). S-a studiat materialul întocmit de aceste organe referitor la munca depusă de cadrele respective (procese verbale, rapoarte, dările de seamă de la consfătuiri, procesele verbale ale cercurilor pedagogice, referatele ținute la ședințele cercurilor pedagogice).

S-a discutat apoi cu directorii de școli și s-a studiat materialul existent la școală în legătură cu munca lor (dările de seamă la sfîrșitul anului și la încheierea pătrarelor, registrele de procese verbale de la ședințele consiliului pedagogic).

S-au cercetat apoi cataloagele pentru a cunoaște situația la învățătură a elevilor la obiectul pe care-l predau.

S-au studiat planurile calendaristice și caietele lor cu planurile de lecții zilnice.

După aceasta au fost asistate în repetate rînduri la clasă, la diferite lecții și în diferite etape ale procesului de învățămînt (lecții de predare, de verificare, sistematizare și la examene). Cu aceste ocazii s-a discutat

cu ele în legătură cu munca lor, cu rezultatele obținute, cu metodele folosite în procesul predării.

În felul acesta a fost studiată experiența a peste 20 de cadre didactice din regiunea noastră. În urma acestei activități întreprinse, Cabinetul pedagogic a putut cunoaște activitatea multora din cadrele cu o bună experiență.

Printre cadrele didactice a căror experiență s-a studiat anul acesta menționăm pe tovarășa Porumbița Elena, profesoară de fizică și chimie de la școala medie de 10 ani Giurgiu. Ceea ce s-a remarcat în mod deosebit în activitatea tovarășei este felul în care se preocupă să lege cunoștințele de practică, atît în cadrul lucrărilor de laborator, cît și prin vizitele special organizate în diferitele locuri de producție. Iată numai un exemplu din această variată activitate pe care o desfășoară profesoara de la această școală.

După terminarea capitolului „Mașini termice" (clasa VII-a), a vizitat cu elevele depoul de locomotive și stația de spălare a mașinilor din gara Giurgiu. Aci, elevele, sub îndrumarea profesoarei, au putut să observe dimensiunile reale ale pieselor locomotivei și să le compare cu dimensiunile pieselor mașinii cu vapori cunoscute în laborator. Totodată elevele au putut să vadă însă identitatea de construcție și funcționare a celor două mașini (cea din laborator și cea din depou).

Succesele pe care le-a obținut profesoara în activitatea ei se datoresc în primul rînd felului în care se pregătește pentru lecții. În mod deosebit — ceea ce este de menționat — este felul în care profesoara își apreciază lecția. După fiecare lecție, în caietul de planuri, profesoara își supune lecția unui sever autocontrol, scoțînd în relief lipsurile pe care le-a avut în desfășurarea lecției. Strîns legat de aceasta, în autoanaliza lecției sînt trecute unele aprecieri asupra felului cum elevele și-au însușit cunoștințele, gradul în care le-au însușit, menționînd nominal elevele care n-au înțeles lecția și care au nevoie de un ajutor în afara lecției. Acest fel de a lucra contribuie la perfecționarea continuă a activității didactice a profesoarei și la ridicarea nivelului de pregătire al elevilor.

Iată, de exemplu, la lecția de chimie „Distilarea uscată a lemnului", ținută la clasa a IX-a, profesoara face următoarele observații asupra lecției: „Planul lecției a fost realizat în mare parte. Experiența de distilare a lemnului nu a decurs însă în bune condiții. Deși mi-am propus să obțin o cantitate apreciabilă de gudron, nu am reușit, din cauză că în timpul experienței, încălzindu-se prea tare, tubul s-a spart. Aceasta s-a întîmplat din cauză că elevele care m-au ajutat în timpul experienței au ținut tubul prea aproape de flacără. Era prea tîrziu cînd mi-am dat seama că n-am insistat de la început asupra regulilor ce trebuie respectate în timpul experienței. Pentru viitor va trebui să mă preocupe în cea mai mare măsură această cerință didactică a lecțiilor de fizică.

Altădată, apreciind temeinicia cunoștințelor predate, profesoara notează: „Elevele și-au însușit cunoștințele; excepție fac elevele Anca și Defta care din cauză că au lipsit la mai multe lecții au lacune în cunoștințele de bază pentru înțelegerea noului material. Va trebui să continui a mă ocupa individual cu aceste eleve pentru a le ridica la nivelul clasei".

Activitatea profesoarei fiind apreciată ca o experiență bună, Cabinetul pedagogic a comunicat-o cadrelor didactice pentru a fi folosită cu succes în practică de profesori și învățători. Pentru consfătuirile raionale, Cabinetul pedagogic a descris amănunțit această experiență care a fost popularizată în toate raioanele alături de alte experiențe bune care au fost cunoscute și studiate de către Cabinet.

O altă formă a muncii metodice pe care a desfășurat-o Cabinetul pedagogic pentru studierea activității și experienței didactico-metodice, a fost și studiul în brigadă a cîtorva școli de 7 ani și pedagogice.

Una dintre primele școli studiate de către colectivul de metodiști a fost școala pedagogică de fete din Turnu Măgurele întrucît, la consfătuirile din septembrie ale cadrelor didactice de la școlile pedagogice, a reieșit necesitatea unei îndrumări mai temeinice a acestei școli de către secția regională de învățămînt. În rezoluția adoptată la această consfătuire, se trasa ca o sarcină secției de învățămînt de a organiza, prin Cabinetul pedagogic, îndrumarea tuturor școlilor pedagogice din regiune.

Ne-am fixat la această școală din mai multe motive: în primul rînd în munca de îndrumare desfășurată pe teren de către metodiști și inspectori, urmărind activitatea cadrelor tinere, s-a constatat că învățătoarele absolvente ale școlii pedagogice din Turnu Măgurele din ultimii ani nu sînt suficient pregătite, avînd rezultate slabe în munca lor; în al doilea rînd, la această școală, la începutul anului școlar s-a făcut o serie de schimbări de cadre didactice. Era deci necesar să fie cunoscută munca tovarășilor noi încadrați; în al treilea rînd, această școală pedagogică are cel mai mare număr de eleve și cele mai multe clase, fapt ce influențează în mare măsură procesul instructiv-educativ.

Munca de cercetare a activității școlii pedagogice din Turnu Măgurele a avut trei etape: etapa pregătitoare; etapa de cercetare (urmărirea propriu-zisă a obiectivelor propuse); etapa concluziilor și a valorificării acestor concluzii.

Noi am acordat o atenție deosebită etapei pregătitoare, ținînd seama că de temeinicia organizării și pregătirii activității propuse, vor depinde rezultatele muncii noastre. Această etapă a durat 3 zile, timp în care metodiștii s-au pregătit în mod amănunțit. Pregătirea a constat în primul rînd în studierea planurilor calendaristice ale cadrelor didactice, în special privind etapa respectivă. Planificările au fost studiate mai întîi în întregime, pentru a se vedea în ce măsură îndeplinesc ele condițiile unor bune planificări, corespunzătoare tuturor cerințelor; ele au fost apoi studiate în mod special, în ceea ce privește intervalul de timp propus pentru studierea aceasta, pentru ca metodiștii să se orienteze bine asupra lecțiilor, temelor și capitolelor respective. De asemenea, s-a studiat și planul de muncă al directorului.

La studierea planificărilor s-a adăugat studiul programelor școlare, a manualelor, a metodicelor diferitelor specialități.

Pentru adîncirea unor probleme speciale privind munca directorului, a dirigintelui, regimul de zi al elevilor etc., s-a cercetat lucrarea lui Novikov: „Organizarea activității instructiv-educative în școală", precum și manuale de pedagogie.

De asemenea, în vederea urmăririi felului în care s-a organizat practica pedagogică a elevelor, precum și felul în care au fost ele pregătite pentru a efectua diferitele activități practice, s-au studiat în amănunțime: programe de practică pedagogică, instrucțiunile de organizare a practicii pedagogice, precum și graficul și instrucțiunile de aplicare a graficului.

Fiecare metodist a adîncit apoi diferitele probleme de specialitate în legătură cu temele respective sau cu anumite probleme pe care și le-a propus ca obiective de urmărit.

Adîncirea unor astfel de probleme s-a făcut studiindu-se materiale și articole de specialitate.

Așa de exemplu, propunîndu-și să urmărească în ce măsură profesorul de limba romînă al școlii respective îndrumează lectura particulară a elevelor și în ce măsură elevele sînt orientate în problemele din domeniul literaturii pentru copii, a studiat articolul „Literatura pentru copii și educația comunistă" de L. V. Dubrovina, apărut în Analele Romîno-Sovietice nr. 1 din 1953, precum și alte articole care au dezbătut această problemă în publicațiile noastre periodice sau zilnice.

Problemele care pe baza studiului individual nu au putut fi lămurite, s-au luat în discuție în colectiv și s-au limpezit. În felul acesta, s-a putut efectua o bună documentare teoretică a primei noastre ieșiri în colectiv.

Iată principalele obiective pe care ne-am propus să le urmărim:

— munca directorului;

— organizarea și desfășurarea practicii pedagogice;

— regimul zilnic al elevelor;

— cunoașterea desfășurării procesului de învățămînt și a nivelului de pregătire a elevelor la cîteva obiecte de învățămînt.

Ajunși la școală, metodiștii au întreprins studierea documentelor școlare existente: registrul de inspecții, registrul de procese-verbale, de consilii pedagogice, cataloagele.

Pentru a urmări felul în care se pregătesc pentru lecție s-au cercetat caietele cu planuri de lecții, s-a stat de vorbă cu profesorii, iar pentru a urmări predarea lecției precum și nivelul de pregătire al elevelor, s-a asistat la ore.

Elevele au fost urmărite la lecțiile de probă și model în cadrul practicii pedagogice.

În sfîrșit, s-au întreprins convorbiri cu elevele, s-a verificat activitatea bibliotecii, a cabinetului pedagogic al școlii, s-au ținut convorbiri cu profesorii.

Prin aceste metode au fost urmărite obiectivele de mai sus timp de o săptămînă.

Pe baza celor constatate din studierea activității școlii pedagogice din Turnu Măgurele, metodiștii Cabinetului au dat o serie de îndrumări pentru lichidarea lipsurilor și îmbunătățirea muncii.

În legătură cu munca de conducere a școlii, s-a arătat că principiul de bază de care trebuie să fie călăuzită directoarea în activitatea ei este acela al îmbinării conducerii unice cu munca în colectiv. Directoarea deși în planul de muncă al școlii repartizează sarcinile pe oameni, nu urmărește în ce măsură s-a achitat fiecare cadru didactic de munca încredințată. Pentru aceasta, în îndrumările date directoarei, s-a insistat

asupra controlului îndeplinirii sarcinilor și a analizei în cadrul consiliului pedagogic, a activității desfășurate de fiecare cadru didactic.

Pentru îndrumarea procesului didactic din școală, s-a arătat necesitatea folosirii directoarei adjuncte în această muncă, antrenarea ei mai puțin în rezolvarea anumitor probleme administrative.

De asemenea, s-a arătat conducerii școlii (directoare și directoare adjunctă) felul cum trebuie folosit caietul de observații al directorului, cum trebuie notate aprecierile asupra lecțiilor, cum trebuie îndrumate cadrele didactice pe baza acestor constatări. În legătură cu aceasta s-a arătat necesitatea de a folosi acest caiet și pentru a urmări munca diriginților.

Ținînd seama de specificul școlii pe care o conduce, directoarea a fost inițiată în ceea ce privește felul cum trebuie să se preocupe de predarea metodicilor și de organizarea și efectuarea practicii pedagogice.

Pentru a putea desfășura cu mai multă siguranță această activitate, directoarea a fost sfătuită să ceară ajutorul celor doi profesori de pedagogie ai școlii.

În legătură cu practica pedagogică a elevelor, s-au putut trage unele concluzii importante și s-au putut da îndrumările necesare lichidării lipsurilor.

Analizînd rezultatele obținute de eleve la practică, a ieșit la iveală pregătirea didactică și ideologică a elevelor, precum și priceperea și orientarea lor în aplicarea cunoștințelor teoretice însușite la diferite obiecte (pedagogie, psihologie, logică, metodici). În al doilea rînd, rezultatele obținute la practică au oglindit în ce măsură s-au preocupat profesorii de pedagogie și profesorii de metodică, precum și învățătorii de la școlile de aplicație, de buna pregătire a elevelor pentru lecții.

Profesorilor de pedagogie li s-au dat îndrumări în legătură cu organizarea orelor de analiză a lecțiilor de probă și model, care nu se făceau la un nivel corespunzător și din această cauză unele lipsuri în munca la clasă a elevelor, nefiind scoase la iveală și analizate, persistau. S-a arătat profesorilor metodiști și celor de pedagogie, că în analiza lecțiilor trebuie să se stimuleze și să se dezvolte spiritul critic al elevelor, și să se pună accentul pe problemele fundamentale pe care le ridică o lecție, cum ar fi: scopul, conținutul și desfășurarea lecției, stilul de muncă al elevelor în timpul predării etc.

Unele lipsuri care s-au întîlnit în pregătirea elevelor proveneau și din faptul că elevele erau supraîncărcate, iar în organizarea anumitor activități se pierdea foarte mult timp. Așa de exemplu, ședințele de analiză a lecțiilor începînd cu întîrziere, elevele așteptau ore întregi pînă se asigura prezența, timp în care puteau să se pregătească la alte materii. La aceasta se mai adăuga și faptul că nu totdeauna în darea temelor pentru acasă, a existat o coordonare între profesori.

Pe baza studierii activității desfășurată la clasă de către cadrele didactice, s-au dat unele îndrumări pentru îmbunătățirea muncii lor.

Astfel, profesoara de limba română, cadru tînăr, care predă pentru prima dată la școala pedagogică, nu era pe deplin lămurită asupra programei de limba română pentru școlile pedagogice. În îndrumările date profesoarei, s-a arătat în special cum trebuie predată literatura pentru copii, capitol deosebit de important în pregătirea viitoarei învățătoare, recomandîndu-i-se și material de specialitate.

Profesorilor de pedagogie și metodică li s-a recomandat să folosească în cadrul lecțiilor experiența dobîndită de eleve în cadrul practicii pedagogice; să introducă în lecții exemple din practica desfășurată de eleve, fapt de care neținîndu-se seama, multe lecții de metodică și pedagogie aveau un caracter mai mult teoretic.

Rezultatul activității desfășurate de Cabinet la această școală a fost rodnic. Din vizitele individuale pe care metodiștii le-au făcut ulterior la școală, în diferite perioade și în special la examene, s-a văzut că întregul proces instructiv-educativ s-a îmbunătățit simțitor. Așa de exemplu, la examenul de diplomă din numărul de 87 absolvente, numai una singură n-a luat examenul, în comparație cu anul precedent cînd la acest examen au fost respinse 7 absolvente.

Constatările și concluziile la care a ajuns Cabinetul pedagogic în urma studierii activității școlii pedagogice din Turnu Măgurele, au fost pregătite și prezentate la consfătuirea cadrelor didactice de la școlile pedagogice.

Activitatea desfășurată de Cabinet la această școală a fost deosebit de instructivă și pentru metodiștii Cabinetului, fiind prima ieșire pe teren în brigadă.

Cabinetul pedagogic a folosit această formă a muncii în brigadă și în studierea activității și experienței a patru școli de 7 ani și trei școli de 4 ani. Constatările referitoare la aceste școli au fost pe larg descrise de către Cabinetul pedagogic al regiunii și introduse în dările de seamă ale secțiilor de învățămînt raionale, prezentate la consfătuiri.

Cu această ocazie, secțiile de învățămînt raionale, metodiștii consiliilor metodice raionale, au putut cunoaște și felul cum trebuie studiată activitatea unei școli, cum se poate aprecia și populariza o experiență bună.

În munca de îndrumare metodică, Cabinetul pedagogic a căutat să exercite o influență asupra tuturor cadrelor didactice, urmărind să dea un caracter larg acestei activități, prin cercurile pedagogice, prin înființarea consiliilor metodice raionale, prin vizite la școli ale metodiștilor. Totuși, aceste forme n-au putut întotdeauna să rezolve la timp problemele ridicate în munca fiecărui cadru didactic. De aceea Cabinetul pedagogic a folosit și o altă formă de ajutorare în mod direct a cadrelor didactice și anume „corespondența metodică". Este vorba de îndrumările scrise care au fost date unor cadre didactice la problemele ridicate și adresate Cabinetului; răspunsuri la întrebările puse, în scris sau metodiștilor pe teren, precum și problemele ridicate la consfătuirile raionale sau la ședințele de cercuri pedagogice, unele nelămurite sau altele incomplet sau greșit lămurite.

Prin această corespondență ajutorul Cabinetului s-a simțit în mod direct pînă la cele mai îndepărtate școli.

La indicația Cabinetului aceste îndrumări cuprinse în corespondența metodică au fost prelucrate în consiliile metodice și cercurile pedagogice.

Conținutul acestor corespondențe metodice a fost variat, în funcție de problemele ridicate. Iată numai cîteva exemple:

Cabinetul pedagogic, studiind întregul material de la consfătuirile raionale, a constatat că referatele care s-au ținut pe secții au fost superficial întocmite, unele probleme puse greșit sau în mare parte reproduceri

din anumite metodici sau alte lucrări. Cabinetul pedagogic a comunicat aprecierile sale asupra referatelor, dînd totodată îndrumări privind felul cum trebuie să-şi desfăşoare activitatea didactică pe viitor. Spre exemplu, în discuţiile care au avut loc în cadrul unor secţii de la consfătuirile raionale, s-a ridicat problema *cînd trebuie făcută intuirea tabloului la lecţie*. Răspunzînd la această întrebare, Cabinetul pedagogic a dat pe scurt unele îndrumări metodice în legătură cu folosirea tablourilor, luînd ca exemple lecţii care cer folosirea acestui material didactic. În acelaşi timp, s-a recomandat material bibliografic, unde se pot găsi explicaţii detailate în legătură cu această problemă.

La unele raioane, în cadrul consfătuirilor, urmărindu-se realizarea schimbului de experienţă, au fost apreciate ca bune unele procedee care în fond sînt nepedagogice. Astfel, la secţia învăţători pentru clasa a II-a din raionul Crevedia, unii învăţători descriindu-şi activitatea la clasă în ce priveşte scrisul elevilor, au arătat că dau elevilor să copieze un text de atîtea ori, pînă este scris fără greşeală. Cabinetul pedagogic, în răspunsul pe care l-a dat, a menţionat că un astfel de procedeu poate avea drept rezultat scrierea corectă a acestui text, dar nu rezolvă formarea deprinderilor de scriere corectă la elevi. Pentru aceasta trebuie alese texte variate care să cuprindă cît mai multe semne ortografice. S-a mai precizat că în predarea ortografiei la clasa a II-a, pe lîngă procedeul copierii, care aşa cum s-a arătat trebuie să fie variat, e nevoie să se folosească şi alte procedee ca: dictări, compuneri şi cît mai multe exerciţii de citire.

De asemenea, s-au dat răspunsuri şi la alte întrebări legate de planificarea materiei, de întocmirea orariilor şcolare etc.

Tot sub forma acestei corespondenţe, Cabinetul nostru a comunicat aprecierile, observaţiile şi îndrumările necesare referitoare la diferitele lucrări de control pe care le-au dat metodiştii cu ocazia vizitelor făcute în şcoli.

Deşi această corespondenţă metodică a fost iniţiată tîrziu de către Cabinet, totuşi, ea a contribuit la stabilirea unor legături cît mai strînse cu cadrele didactice, la cunoaşterea şi îndrumarea muncii lor.

Activitatea metodică desfăşurată de secţia de învăţămînt a regiunii, prin Cabinetul pedagogic, a contribuit în mare măsură la ridicarea calităţii instructiv-educative. Aceasta s-a resimţit prin creşterea procentului de elevi promovaţi, de la un pătrar la altul. Astfel, pe pătrarul I pe întreaga regiune procentul de elevi promovaţi a fost de 66%, pentru ca la sfîrşitul anului şcolar procentul să fie de 85%.

In activitatea sa metodică, Cabinetul pedagogic a simţit din plin ajutorul IPCD — atît prin instructajul făcut în luna octombrie 1953, cu metodiştii Cabinetelor pedagogice din toată ţara — dar mai ales prin consfătuirile organizate de IPCD cu Cabinetul nostru. In urma acestor consfătuiri metodiştii Cabinetului pedagogic regional au primit preţioase îndrumări în legătură cu rezolvarea metodică a problemelor ridicate în ultima etapă a anului şcolar: recapitularea, pregătirea şi desfăşurarea examenelor. Ajutorul IPCD ar fi fost şi mai temeinic dacă metodiştii săi ar fi cercetat în mai mare măsură, la şcolile din regiunea noastră, felul în care se resimte munca metodică desfăşurată de Cabinet.

Deşi în acest an calitatea muncii didactice a crescut de la un trimestru la altul, totuşi procentul de elevi amînaţi la sfîrşitul anului şcolar a fost încă mare. Aceasta înseamnă că asupra muncii cadrelor didactice, pe lîngă faptul că nu s-a exercitat un control de adîncime, nici îndrumarea n-a fost destul de temeinică. Cabinetul pedagogic n-a reuşit să asigure o conducere şi o îndrumare efectivă a consiliilor metodice raionale, care în unele raioane au dus activitate sporadică, cum sînt raioanele Drăgăneşti şi Brăneşti;

— Consiliile metodice raionale nefiind antrenate şi îndrumate în muncă, în suficientă măsură, n-au activizat nici cercurile pedagogice.

— Organizarea deplasărilor metodiştilor în raioane nu s-a făcut în mod egal la toate raioanele, dîndu-se uneori precădere unora care aveau mai puţină nevoie de ajutor şi scăpînd raioanele care prezentau mai multe greutăţi.

— În stabilirea raioanelor pentru a fi îndrumate de către metodişti nu s-a plecat totdeauna de la analiza problemelor esenţiale, de la aspectele tipice care caracterizează munca unui raion — cum ar fi situaţia elevilor la învăţătură — ci s-a pornit uneori de la motive de mai mică importanţă — cum ar fi invitaţia unui cadru care solicită îndrumarea metodistului de specialitate, cunoaşterea felului cum se traduc în viaţă problemele discutate în cercurile pedagogice, urmărirea rezoluţiilor consfătuirilor raionale şi altele.

— Cunoaşterea muncii cadrelor didactice şi îndrumarea lor prin corespondenţă metodică a fost iniţiată tîrziu de către Cabinet, aşa că ajutorarea cadrelor didactice nu s-a resimţit pînă jos. Cabinetul pedagogic, deşi s-a preocupat să ridice problemele mai arzătoare care trebuie discutate la şedinţele cercurilor pedagogice, n-a reuşit întotdeauna să realizeze acest lucru. Aşa de exemplu, Cabinetul pedagogic a trecut cu vederea că una din problemele care trebuie frămîntată la toate cercurile pedagogice — începînd cu primele şedinţe — este „lupta pentru prevenirea rămînerii în urmă la învăţătură".

Din activitatea desfăşurată în primul său an de activitate metodică, Cabinetul pedagogic al regiunii Bucureşti a cîştigat o bună experienţă pentru munca de viitor.

Cabinetul pedagogic a tras preţioase învăţăminte în legătură cu organizarea muncii în cadrul Secţiei de învăţămînt, cît şi în ce priveşte felul cum trebuie studiată şi popularizată experienţa bună. Experienţa dobîndită în acest an, ne va ajuta să desfăşurăm pe viitor o activitate metodică mai intensă şi cu caracter larg în aşa fel, încît cadrele didactice să ridice necontenit calitatea muncii de instruire şi educare a elevilor.

Succesul muncii metodice în viitor va fi determinat, pe lîngă învăţămintele trase din experienţa cîştigată în anul trecut, de posibilităţile mari pe care le deschide acestei activităţi Hotărîrea Consiliului de Miniştri nr. 1389/12 august 1954 — privind ridicarea calificării, perfecţionării şi asigurarea stabilităţii cadrelor didactice din învăţămîntul elementar şi mediu — care constituie o nouă expresie a grijii deosebite pe care partidul şi guvernul o acordă necontenit ridicării nivelului învăţămîntului nostru.

Pe baza acestei Hotărîri, munca metodică, conform planului de muncă întocmit de Cabinetul pedagogic regional, începînd cu acest an şcolar, a îmbrăcat forme mult mai largi şi mai variate care vor determina

o creștere simțitoare a nivelului de pregătire didactică a învățătorilor și profesorilor noștri, asigurîndu-se astfel una din condițiile hotărîtoare pentru o temeinică și multilaterală pregătire a elevilor.

O contribuție deosebit de importantă în realizarea unei pregătiri multilaterale a elevilor din școlile noastre o constituie îndeplinirea sarcinilor trasate prin proiectul de directive al Congresului al II-lea al P.M.R. în legătură cu dezvoltarea agriculturii în următorii 2—3 ani. În lumina sarcinilor trasate prin proiectul de directive, secția de învățămînt, prin Cabinetul pedagogic, a alcătuit un plan tematic de muncă metodică cu probleme de agricultură. Tematica respectivă se referă la cunoașterea celor mai răspîndite plante de cultură și a măsurilor agrotehnice ce trebuie aplicate pentru a obține o recoltă sporită, la metodele înaintate de creștere și îngrijire a animalelor, la compoziția, structura și ameliorarea solului și altele a căror cunoaștere este absolut necesară cadrelor didactice pentru a putea înarma pe elevi cu temeinice cunoștințe agricole și cu deprinderi practice de muncă în agricultură.

De asemenea, secția de învățămînt, cu sprijinul Cabinetului pedagogic, a alcătuit un plan de măsuri în care și-a propus ca în acești 2—3 ani. școlile din regiune să realizeze următoarele obiective mari:

— Organizarea a peste 250 de răsadnițe cu pat cald, din care să se obțină răsaduri pentru cultivarea cu legume și zarzavaturi a loturilor școlare.

— Organizarea a 100 de pepiniere care să cuprindă circa 250 de mii puieți de pomi ce urmează a fi plantați de elevi.

— Îngrijirea a peste 1 milion de pomi fructiferi prin curățirea de omizi, crengi uscate, văruirea etc. în gospodăriile: colective, de stat și individuale.

— Organizarea, pe lîngă cantinele internatelor școlare, de crescătorii de porci, în așa fel ca numărul porcilor din aceste crescătorii să ajungă la circa 900 pe întreaga regiune.

— De asemenea s-a prevăzut ca școlile să intensifice la maximum cultura de legume și zarzavaturi pe loturile școlare, pentru a obține astfel cantități de produse necesare cantinelor școlare.

Planul de măsuri a fost defalcat pe raioane, care la rîndul lor l-au defalcat pe fiecare unitate școlară și care a început să fie pus în aplicare chiar din toamna acestui an.

Cabinetul pedagogic se preocupă îndeaproape ca aceste activități, care se desfășoară în școli în lumina sarcinilor trasate de proiectul de directive, să fie realizate la un înalt nivel științific și didactic, pentru ca astfel elevii noștri să-și însușească o temeinică pregătire și să poată contribui activ la lupta poporului muncitor din țara noastră pentru ridicarea nivelului de trai al celor ce muncesc.

# Activitatea practică pe terenul experimental al școlii de 10 ani „I. L. Caragiale" București

*Prof. M. IACOB*
Școala de 10 ani „I. L. Caragiale"
București

Pentru ca școala noastră să poată fi la înălțimea sarcinilor ce-i revin în cadrul măsurilor prevăzute în proiectul de Directive al Congresului al II-lea al P.M.R., privitor la dezvoltarea agriculturii în următorii 2—3 ani, avem datoria de a mobiliza toate forțele, de care dispunem, în scopul de a da elevilor cunoștințele necesare, de a le dezvolta deprinderile practice de muncă agricolă trezindu-le interesul și dragostea lor pentru această activitate. Nimic nu poate contribui mai mult la stimularea elevilor pentru astfel de preocupări decît o bună organizare a lecțiilor de științe naturale, o serioasă pregătire a profesorului pentru ca lecțiile să fie cît mai atractive, și o continuă aplicare a cunoștințelor în practică.

Dacă elevul însuși pune sămînța, urmărește evoluția plantei, o îngrijește și obține rodul așteptat, el capătă încredere în munca lui, în posibilitățile de-a ajuta cu puterile lui la bunăstarea generală.

Pentru atingerea acestui scop de cea mai mare importanță este organizarea cu pricepere a experiențelor pe lotul școlar.

Este de datoria profesorului de științenaturale să facă în așa fel că lotul experimental, să fie un teren unde elevul să vie cu plăcere, să lucreze cu interes.

Convins de importanța celor arătate, am organizat pe terenul experimental al școlii de 10 ani „I. L. Caragiale", din București, un sistem de asolament agrolegumicol. Lucrările legate de acest asolament au început în toamna anului 1953 cu clasele a XI-a, au continuat în tot cursul anului școlar 1953—54, iar acum ele sînt duse mai departe de clasele a IX-a A și B. Am ales clasele mari pentru că acolo se predau bazele darwinismului și această știință deschide elevilor orizonturi mai largi, în domeniul științelor naturale.

Elevii claselor amnitite au lucrat și lucrează cu interes și dragoste pe terenul experimental al școlii, colaborînd activ atît cu elevii claselor V—VII — care au de asemenea porțiunea lor de teren unde se ocupă mai mult de legumicultură — cît și cu elevele școlii de 10 ani nr. 12 de fete, care și-au organizat un asolament agricol pe același teren experimental

In lucrările ce le-am desfășurat cu elevii pe terenul experimental, am urmărit o serie de obiective printre care:

1. Îmbogățirea cunoștințelor elevilor cu principiile de bază ale producției agricole prin activitatea practică desfășurată. Aici am dat multă atenție producției de cereale, dată fiind importanța lor economică, dar nu am neglijat nici problema legumiculturii, care se pune mai ales în legătură cu orașele mari și care este menită a contribui direct la îmbunătățirea hranei populației muncitoare. Considerînd deci la fel de importante legumele și cerealele, am ajuns la ideea organizării asolamentului agrolegumicol.

2. Organizarea unor astfel de lecții de practică agricolă pe teren, care să angajeze pe toți elevii clasei în munci efective, urmărind prin aceasta însușirea deprinderilor practice agricole. Știut este că în asemenea cazuri sînt multe greutăți de învins, mai ales cînd terenul este limitat la suprafețe mici, iar numărul elevilor din clasă este mare.

3. Recoltarea produselor; transformarea lor atît în material de însămînțare pentru anul viitor precum și în material didactic. (Acest material — expus la expoziția organizată în cadrul consfătuirilor din august — l-am utilizat apoi la lecțiile de botanică și de bazele darwinismului).

Asolamentul agrolegumicol din grădina noastră cuprinde următoarele 10 sole: grîu de toamnă, grîu de primăvară, ierburi perene, secară de toamnă și grîu cu spic ramificat (pe aceeași solă), porumb, bumbac, rădăcinoase, păstăioase (legumicole), bostănașe (cucurbitacee) și sola cu pătlăgele roșii. Fiecare solă are suprafața de aproximativ *15 m²*.

Alături de asolamentul agrolegumicol, pe un teren impropriu, plin de moloz, expus excesului de umezeală din cauza așezării mai joase și umbrit în parte, am organizat o mică grădină cu flori. Le-am propus elevilor să transforme acest colț neîngrijit al terenului într-un punct de atracție, tocmai cu scopul de a dovedi, că în lupta cu adversitățile naturii pot fi învinse greutățile și că omul poate dirija natura conform intereselor sale.

Lucrările pe diferite sole s-au desfășurat astfel:

Însămînțarea grîului de toamnă a avut loc în ziua de 15 octombrie 1953; după ce lucrările pregătitoare fuseseră făcute la 19 septembrie. Aici le-am arătat elevilor că urmînd metodele agrotehnicii sovietice, în agricultura noastră s-a renunțat la semănatul împrăștiat, care dă rezultate nesigure și s-a adoptat semănatul în rînduri cu semănătoarea mecanică. Pe suprafețele noastre însă noi am înlocuit semănătoarea mecanică cu marcatoarele. Astfel, i-am învățat pe elevi să marcheze rîndurile cu ajutorul sforilor întinse la distanțe egale și să pună boabele, cu mîna, în pămînt. Elevii, sub supravegherea mea au însămînțat o porțiune de solă cu grîu de toamnă A 15, în rînduri dese, și una în rînduri rare cu același soi de grîu, pentru a putea constata mai tîrziu că în rînduri dese grîul este mai ferit de invazia buruienilor și deci se asigură o recoltă mai bună pe această cale.

Elevii au urmărit tot timpul fazele de creștere și dezvoltare a grîului: răsărirea, înrădăcinarea, înfrățirea, stadiul de vegetație în timpul iernii, înspicarea, înflorirea, formarea bobului și coacerea. Ei au făcut la timp muncile prevăzute de agrotehnică. În ziua de 15 iulie 1954 acest grîu a fost secerat. A urmat stabilirea producției prin aplicarea unor metode simple de evaluare. Astfel, în ziua de 9 iulie 1954, cu ajutorul unor elevi din clasa a IX-a B, am lucrat la stabilirea următoarelor date: densitatea

plantelor pe $m^2$ și a numărului de spice, lungimea medie a spicului și numărul mediu al boabelor dintr-un spic. Noi am constatat că s-au recoltat în medie 235 de spice pe *1* $m^2$. Lungimea medie a spicului a fost determinată la *7,28 cm*, iar numărul mediu al boabelor la spic era de 23. Raportînd numărul boabelor dintr-un spic la suprafața de *1* $m^2$ am aflat 5405. Stabilind că 1000 de boabe cîntăresc în medie *30 gr* am determinat greutatea boabelor la $m^2$: $30 \times 5,4 = 162$ *gr*. Raportînd apoi această cifră la suprafața de *1 ha (10 000* $m^2$*)* am aflat producția la hectar, care este de *1620 kg*. Această recoltă poate fi socotită bună, ținînd seama de condițiile naturale ale anului agricol 1953—54.

Trebuie menționat, că în această activitate — de la secerat și pînă la sfîrșitul lucrărilor, am primit un prețios ajutor din partea organizației U.T.M. Aceste lucrări care s-au desfășurat în timpul vacanței de vară au fost efectuate în bune condiții datorită faptului că elevii care se aflau în vacanță la București, mobilizați de organizația U.T.M., au venit la școală și au lucrat cu multă rîvnă pentru ducerea la bun sfîrșit a lucrărilor de pe terenul experimental.

Pe o fișie de teren, între grîul de toamnă semănat în rînduri dese și cel semănat în rînduri rare, elevul Ioan M., din clasa XI-a B a semănat în ziua de 22 aprilie — grîu de toamnă, ca martor. Acesta a răsărit după 8 zile, a crescut, dar nu a înspicat. Astfel, elevii s-au convins, pe baza observațiilor făcute pe teren că grîul de toamnă nu se dezvoltă dacă-i lipsește perioada de temperatură scăzută.

Pe sola de secară de toamnă însămînțarea s-a făcut în ziua de 15 octombrie 1953 de către elevii clasei a XI-a A. Secara a fost semănată de asemenea în rînduri rare și în rînduri dese. Aici munca noastră a fost răsplătită din plin. Secara a crescut la înălțimea de *1,70 m* și a făcut spice cu lungimea medie de *10,6 cm* și cu numărul mediu al boabelor în spic de 53 (deci o producție vădit superioară grîului de toamnă). Este de menționat că rezultatele bune la secara de toamnă se datoresc și faptului că secarei i s-a aplicat metoda polenizării artificiale cu frînghia. (Doi elevi, ținînd fiecare de cîte un capăt al frînghiei au trecut cu aceasta pe firele de secară cam pe la jumătate din înălțimea lor — aplecîndu-le și asigurînd prin aceasta împrăștierea polenului și ajungerea lui pe stigmatul florilor. În felul acesta s-a asigurat polenizarea încrucișată, care are drept rezultat sămînța mai viguroasă). De asemenea trebuie menționat că rezultatele obținute la secară se datoresc și faptului că aceasta este mai rezistentă la intemperiile atmosferice decît grîul.

Pentru a cunoaște deosebirile dintre grîul de toamnă și cel de primăvară atît din punct de vedere cantitativ, cît și al duratei vegetației, am îndemnat pe elevi să cultive și grîu de primăvară. La cererea noastră Institutul de Cercetări Agronomice ne-a trimis sămînță necesară, din varietatea I.C.A.R. 142 pe care am semănat-o pe sola respectivă. Elevii au îngrijit bine această solă și au plivit la timp potrivit semănăturile. Grîul de primăvară s-a dezvoltat normal, astfel că la 27 iulie am putut recolta grîu de primăvară care a fost expus la expoziția organizată în cadrul consfătuirilor din august.

După regulile agrotehnice, ierburile perene îndeplinesc rolul de a *restructura solul* și de *a-i asigura rezerva necesară de săruri azotoase*. Pornind de la acest principiu am crezut necesar să rezervăm în sistemul

nostru de asolament agrolegumicol o solă pentru ierburile perene. Sarcina de a realiza această solă a revenit elevilor clasei a XI-a A.

Le-am explicat că dezvoltarea ierburilor perene ar fi greu de urmărit dacă le-am semăna împrăștiat. De aceea însămînțarea s-a făcut în rînduri de ierburi perene, alternînd cu rînduri de lucernă și trifoi. Astfel, în sola noastră au răsărit rînduri distincte de golomăț, pir crestat, timoftică și două specii de zizanie (Lolium perenne și Lolium italicum) printre care se poate observa vegetația viguroasă a trifoiului și a lucernei. Pe această solă elevii au trebuit să ducă o luptă susținută în contra buruienilor, dintre care mai ales Costreiul (Panicum crus galli) și Mohorul (Setaria glauca) amenințau cu invazia, reușind în cele din urmă să înăbușe golomățul și pirul crestat. Au rămas însă celelalte ierburi perene, care, cu sistemul de ramificație bogată a rădăcinilor, vor putea reface structura glomerulară, a solului, îmbogățindu-l, în același timp cu humus. S-au dezvoltat de asemenea ierburile leguminoase (lucernă, trifoi), care cu ajutorul bacteriilor din nodozitățile de pe rădăcinile lor vor îmbogăți solul cu săruri azotoase.

Sola cu grîu ramificat a stîrnit mult interes în rîndurile elevilor. Semănat la 21 aprilie, el a răsărit după 9 zile și a devenit treptat o adevărată podoabă a grădinii. Elevii au dat o deosebită atenție acestei cereale și erau cît se poate de nerăbdători să ajungă la ziua recoltei. Ei l-au plivit în fiecare săptămînă — deși normal cerealele se plivesc numai de două ori — iar la 29 mai au săpălugit și terenul printre rînduri pentru a împiedica pierderea de apă din sol, operație care s-a repetat și la 5 iunie.

La 15 iunie s-a produs înspicarea grîului ramificat. Începînd de la această dată elevii treceau zilnic să vadă spicele atît de promițătoare ale grîului ramificat. Curînd după aceasta însă, la 2 iulie, s-a dezlănțuit o violentă furtună urmată de o ploaie torențială, care a culcat la pămînt grîul nostru. Faptul era cu atît mai dăunător, cu cît grîul ramificat se afla într-o parte mai joasă a grădinii și deci apa neavînd posibilități de scurgere, a stagnat mai multă vreme. Pe timpul cît a fost apă buruienile au năpădit grîul, iar, la 29 iulie producîndu-se o furtună și o nouă inundație — care a făcut imposibil accesul în grădină timp de o săptămînă — buruienile s-au dezvoltat în voie, în detrimentul grîului. Plivitul pe parcela grîului ramificat s-a putut face în bune condiții abia la 2 august. Lupta cu buruienile pe această parcelă a continuat la 6 și 7 august.

Din cauza abundenței de apă am recoltat foarte frumoase spice de grîu ramificat, dar boabele în număr mediu de 50 la spic au fost ușoare, șiștave. Am ales pe cele mai pline pentru sămînță și ne-am propus să urmărim problema grîului ramificat în culturi comparative, alături de grînele obișnuite pentru a putea stabili condițiile optime de cultură și rezultatele ce s-ar putea obține. Vrem să vedem, cu alte cuvinte, care sînt cerințele grîului ramificat față de sol, ce soluri preferă, ce îngrășăminte îi prieșc, care ar fi timpul cel mai potrivit de însămînțare în regiunea noastră și ce metodă de însămînțare dă rezultate mai bune la grîul ramificat.

În sistemul nostru de asolament porumbul, atît de important pentru alimentația omului și pentru hrănirea animalelor domestice și-a avut de asemenea locul său.

Elevii, au aplicat metoda semănatului în cuiburi așezate în pătrat, cu varietatea de porumb, „dinte de cal", în ziua de 18 aprilie 1954.

Le-am explicat elevilor că însămînțarea porumbului în cuiburi așezate în pătrat prezintă o serie de avantaje, care asigură o recoltă sporită. Astfel, păstrînd distanța de *75×75 cm* între cuiburi se obține o repartizare mai uniformă a plantelor pe întreaga suprafață a terenului. Prin aceasta se creează condiții favorabile încolțirii și dezvoltării plantelor. Le-am arătat apoi cum se pune sămînța la adîncimea de *10 cm.* cîte 3—5 boabe în fiecare cuib. În felul acesta am făcut o economie la sămînță și, respectînd adîncimea potrivită, am asigurat răsărirea mai rapidă a porumbului.

Elevilor li s-a explicat că punînd mai multe semințe la un loc, colții lor străbat mai cu ușurință stratul de pămînt de deasupra și răsar mai repede decît semințele semănate separat. Elevii au putut de asemenea să vadă că semănatul în cuiburi așezate în pătrat permite ca plantele să aibă o suprafață mai mare de nutriție și aerul și lumina să străbată mai ușor la plante. Un avantaj al aplicării acestei metode este și faptul că lucrările se pot face în ambele direcții (lung și lat) folosindu-se metode obișnuite, manuale sau mecanizate.

Cînd plantele aveau 3 frunzulițe, ele au fost rărite, lăsîndu-se numai cîte 2 exemplare în fiecare cuib și anume cele mai bine dezvoltate.

La 22 mai am efectuat prima prașilă a porumbului, iar în ziua de 2 iunie a doua prașilă. Datorită acestor îngrijiri porumbul a crescut la înălțimea de peste *2 m* și deși de două ori a fost culcat de furtună, fiind ridicat imediat și legat de araci acolo unde simpla bătătorire a pămîntului la rădăcină n-a fost de ajuns, porumbul a legat și a produs știuleți mari și frumoși.

Pe sola cu rădăcinoase am cultivat în rînduri frumos aliniate, ridichi de lună, pătrunjel, țelină, morcovi și sfeclă roșie. Lucrările pe această parcelă le-am început în ziua de 22 aprilie 1954 cînd am făcut însămînțările în colaborare cu tov. prof. Florica Sipoș, care predă botanica la clasele V—VII. Observațiile făcute pe această solă sînt deosebit de instructive pentru elevi. Ei au cunoscut aici efectele răririi la timp a sfeclei roșii și a morcovilor. Plantele rămase și-au dezvoltat foarte mult rădăcinile și erau pline de substanțe de rezervă. În porțiunea nerărită au constatat că rădăcinile au rămas subțiri, cu puține substanțe nutritive.

Însemnînd în carnetul lor ziua însămînțării și data cînd au răsărit aceste plante, ei au constatat că ridichile de lună au răsărit în 8 zile, sfecla roșie după 14 zile, morcovul, țelina și pătrunjelul abia după 21 zile.

De asemenea ei au cunoscut, prin observații directe, durata deosebită de vegetație la plante; scurtă la ridichile de lună, care în două luni ating completa lor dezvoltare pînă la coacerea fructelor, și mult mai lungă la sfeclă și morcovi care în primul an adună materii de rezervă în rădăcină, iar înflorirea și formarea semințelor se face abia în vara a doua.

Inul cultivat pe această solă datorită îngrijirilor ce i s-a dat, a făcut tulpini de *70 cm* înălțime și capsule cu semințe bine dezvoltate.

În asolamentul agrolegumicol plantele, care pregătesc cel mai bine terenul pentru culturile de cereale sînt păstăioasele (plante leguminoase), În acest scop, pe una din sole am cultivat mazăre timpurie, mazăre expres, fasole țucără și măzăriche. Păstăioasele nu au cerințe deosebite față

de compoziția solului, în schimb ele necesită o îngrijire foarte atentă în ceea ce privește extirparea buruienilor, prășitul, udatul la timp.

Pe sola învecinată am cultivat dovlecei și castraveți. Aceste cucurbitacee au găsit aici condiții prielnice de dezvoltare. Vrejurile dovleceilor s-au întins înflorind și fructificînd mereu și au pătruns în solele vecine. Echipele de elevi ce lucrau pe teren au urmărit cu interes procesul de polenizare prin insecte și transformarea treptată a ovarului în fruct, care la maturitate a ajuns pînă la lungimea de *50 cm* și greutatea de 5 kg.

În privința cultivării pătlăgelelor roșii nu prea eram orientați. Știam că ele se seamănă în răsadnițe anume construite, dar ne lipsea materialul necesar pentru amenajarea paturilor calde, și timpul trecea. De aceea i-am sfătuit pe elevii clasei a XI-a A să semene semințe de roșii timpurii direct pe teren pînă cînd vom obține răsaduri, pe care le-am obținut în ziua de 27 aprilie. Roșiile timpurii au răsărit și răsadurile au crescut în așa măsură încît în ziua de 8 iunie le-am putut răsădi pe sola rezervată în acest scop. Roșiile timpurii s-au dezvoltat frumos, la sfîrșitul lunii iunie fructele lor rotunde se îngrămădeau pe tulpini ca niște ciorchini. Între timp am cerut răsaduri de la Institutul Pedagogic de 2 ani, de unde pe lîngă materiale, am primit și îndrumări de la catedra de gospodărie agricolă. Aceste răsaduri răsădite în grădina noastră la sfîrșitul lunii mai, au fost legate, prășite, copilite și stropite stăruitor. Ele au crescut repede și au fructificat fără întrerupere pînă în octombrie. Este o lipsă a noastră că nu s-a putut aplica în grădină cultura de roșii după metode avansate, în ghivece nutritive, care ar fi stîrnit și mai mare interes în rîndul elevilor.

Avînd în vedere marea însemnătate pe care o prezintă, din punct de vedere economic, bumbacul, a cărui aclimatizare în țara noastră înregistrează succese tot mai mari, am ținut să cultivăm pe una din parcelele asolamentului nostru această plantă prețioasă. Sămînța necesară am obținut-o de la I.C.A.R. din varietatea Odessa 1. Însămînțarea a avut loc în ziua de 2 mai 1954, în cuiburi, la depărtare de *80 cm* unul de altul. De la început ne-am propus să cercetăm în ce măsură va fi influențat bumbacul dacă nu l-am lăsa numai la discreția precipitațiilor atmosferice și i-am asigura un plus de umiditate prin stropirea lui în zilele de arșiță. În acest scop, 11 cuiburi de bumbac pe lîngă cele 4 prașile (20 mai, 2 iunie, 1 iulie și 20 iulie), au primit o îngrijire foarte atentă în privința stropitului. Ele au fost stropite în perioadele secetoase ale lunilor de vară pînă la sfîrșitul lui septembrie, iar alte 11 cuiburi au fost lăsate să primească umezeală numai din precipitațiile atmosferice. Rezultatul a fost că bumbacul care fusese udat suplimentar a crescut atingînd înălțimea de *1,50 m* și a produs în medie 23 de capsule pe o plantă, iar bumbacul care n-a fost udat suplimentar și a fost prășit numai de două ori n-a atins nici înălțimea de *1 m* și a produs în medie 6 capsule pe o plantă.

Cultivarea bumbacului pe parcela asolamentului a trezit curiozitate și mult interes în rîndul elevilor. Clasa a XI-a B a depus o muncă deosebită în îngrijirea acestei parcele și mai ales elevii Gabriel N. și Călin F. au lucrat cu multă dragoste, îngrijind planta în tot timpul evoluției și fiind prezenți și la culesul pufului.

Elevii școlii noastre au arătat un interes deosebit față de plantele decorative. În dorința lor de a înfrumuseța grădina au mers de mai multe ori la Grădina Botanică, de unde au obținut semințe, răsaduri și pămînt îngrășat cu compost de frunze moarte, pe care l-au transportat cu coșurile

și cu sacul de excursie la școală. Ei au construit singuri rondul central, din sectorul cu plante ornamentale al grădinii și l-au plantat cu begonii. Au semănat apoi diferite plante ornamentale. A trebuit dusă o luptă susținută atît împotriva secetei, cît și împotriva inundației și a buruienilor pentru a menține podoaba acestor plante din care nu lipsesc nici crăițele (Tagetes) și nici frumoasele flori de piatră (Portulaca grandiflora) cu mozaicul lor multicolor. Am ținut să dezvoltăm la elevi și pe această cale dragostea pentru frumoasele tradiții ale poporului nostru care se manifestă prin acele grădinițe cu flori, nelipsite din fața caselor oamenilor de la sate.

Pentru a asigura grădinii un aspect cît mai îngrijit și organizat, i-am îndrumat pe elevi să sape alei drepte și cărări frumos întreținute printre parcele. Aleea care separă terenul băieților de asolamentul fetelor a fost împodobită cu răsaduri de gura leului (Antirrhinum majus) și de Ageratum mexicanum, plante decorative foarte răspîndite în parcurile noastre, care, cu florile lor viu colorate, au împrumutat un aspect plăcut la vederea terenului, tocmai în locul unde se face intrarea. Această alee am numit-o „aleea colaborării" ca să stimulăm și pe calea aceasta colaborarea dintre elevii și elevele celor 2 școli. Și efectele bune ale acestor inițiative n-au întîrziat să se arate. Elevele școlii mdii d 10 ani nr. 12, sub conducerea profesoarei de științe naturale a ajutat la pregătirea terenului și la alegerea și însămînțarea plantelor decorative.

Mai tîrziu, cînd elevii erau în vacanță, elevele școlii nr. 12 nu au dat uitării florile de pe terenul școlii și au ajutat de multe ori elevilor să curețe buruienile, să îngrijească aleele, să ude etc. La rîndul lor elevii noștri au smuls tortelul (Cuscuta europaea) de pe trifoiul și lucerna din sola cu ierburi perene a școlii de 10 ani nr. 12 de fete și au ars acest parazit periculos care amenință să invadeze și solele vecine.

Activitățile practice pe terenul experimental s-au desfășurat în cadrul lecțiilor ținute cu întreaga clasă și în activitățile pe echipe. Acestea din urmă s-au făcut cu concursul membrilor cercului tinerilor naturaliști, care — la îndemnul meu — au antrenat în aceste munci și pe elevii care aveau o situație slabă la învățătură, în general. Munca în colectiv, urmărirea evoluției plantelor și deci o continuă legare a teoriei de practică, a dat rezultate bune prin faptul că a contribuit la dezvoltarea — la acești elevi — a interesului și a simțului de răspundere pentru muncă. Lucrul acesta s-a reflectat în îmbunătățirea treptată a situației lor școlare nu numai la științe naturale, ci și la celelalte obiecte.

Realizarea unor lecții practice cu clasa întreagă nu este ușoară. Ea trebuie planificată cu deosebită grijă pregătind totul dinainte pînă la cele mai mici amănunte. Așa am procedat în toamna aceasta, cînd am ținut la clasele a IX-a A și a IX-a B lecția de practică agricolă intitulată: *Pregătirea terenului pentru semănatul cerealelor de toamnă.* În această problemă am folosit și experiențele din anul precedent și am luat din timp toate măsurile de precauție ca lecția să se desfășoare în condiții bune.

Pentru asigurarea reușitei lecției am organizat o ședință pregătitoare cu toți elevii celor 2 clase. Le-am arătat care este scopul lecției practice. Am repartizat sarcinile explicîndu-le că este necesar să contribuie și ei cu uneltele necesare pentru completarea inventarului agricol al școlii. Elevilor

care s-au angajat să aducă unelte le-am cerut să le aducă la școală cu o zi înainte de ținerea lecției.

Le-am arătat că în funcție de numărul elevilor din clasă și de numărul uneltelor vor funcționa trei echipe de cîte 15 elevi care vor lucra prin rotație.

Lecția s-a desfășurat astfel:

După anunțarea titlului lecției, timp de 10 minute le-am vorbit elevilor despre importanța grîului de toamnă. In această scurtă introducere le-am arătat care este importanța grîului de toamnă în producția agricolă și în alimentație. Le-am spus că la noi se cultivă pe o suprafață de 3 milioane hectare, dar sînt condiții pentru creșterea acestei suprafețe și, conform proiectului de Directive al Congresului al II-lea al P.M.R., această suprafață va crește în următorii 2 — 3 ani de la trei milioane, la cinci milioane hectare.

Le-am arătat apoi elevilor că la noi se produce în medie o mie de kilograme grîu la hectar, dar pe terenurile bine îngrijite se obțin și două mii kg la hectar, așa cum au dovedit-o multe gospodării agricole de stat care folosesc mijloace agrotehnice înaintate. Le-am spus apoi elevilor că noi ne vom strădui ca pe terenul nostru să obținem o recoltă maximă. Am arătat că grîul cere sol bogat în săruri azotoase; umiditatea este hotărîtoare pentru grîu în momentele critice: încolțirea pînă la înrădăcinare și înfrățirea, și apoi în perioada de dezvoltare a spicului, mai ales cînd spicul este în burduf. Practica a dovedit că apă suficientă în luna de după însămînțare și aceeași umiditate în luna dinainte de înspicare, dă producție mare. Deci însămînțarea de toamnă trebuie făcută începînd chiar din septembrie și în prima jumătate a lui octombrie pentru ca ploile de toamnă să găsească sămînța în pămînt.

Lumina este de asemenea o cerință esențială a grîului. De aceea grîul preferă locurile însorite și aerisite și este știut că curenții de aer străbat mai ușor prin holdele semănate în rînduri.

După aceasta, trecînd la muncile ce trebuie să le efectuăm, le-am arătat în ce constă tehnica săpatului cu cazmaua, care echivalează cu arătura de toamnă.

După aceea două echipe de cîte 15 elevi au trecut pe cîte o parcelă la săpat. Pe una din aceste sole fusese cultivată măzăriche și fasole, deci terenul era pregătit prin asolament pentru grîul de toamnă, iar pe cealaltă fuseseră cultivate cucurbitacee, urmînd a fi semănată acum cu secară. Fiecare echipă avea 7 cazmale, 4 sape și 4 greble de fier, așa că în timp ce 7 elevi săpau cu cazmalele, 4 elevi sfărîmau pămîntul desfundat, cu sapele, iar 4 elevi îl netezeau cu greble de fier. In timp ce primele două echipe săpau pămîntul pe cele 2 sole, a treia echipă, din lipsă de unelte, a primit sarcina să culeagă semințe de flori din sectorul plantelor decorative, de fiecare specie de plantă 2—3 elevi. Aceasta fiindcă era și sezonul culesului și deci recoltarea semințelor nu mai putea fi amînată. După 15 minute echipele și-au schimbat munca în felul următor: Echipa „culegătorilor de semințe" a trecut la săpat cu cazmaua și a continuat munca pe cele 2 sole pînă la terminare. Una din echipele, care în primul sfert de oră a lucrat cu cazmaua, a trecut la cules semințe de flori, iar cealaltă echipă a rectificat cărările și a curățat aleele. Deci, zece minute din lecție au fost întrebuințate pentru explicațiile introductive, iar următoarele 30 de minute pentru deprinderi practice pe teren. In cele 10 minute care au rămas

din oră s-au adunat uneltele de pe teren și s-au pus semințele recoltate în plicuri etichetate. Le-am explicat apoi elevilor că aceste lucrări de pregătire a terenului se fac cu cel puțin 2 săptămîni înainte de însămînțare. După trecerea timpului respectiv s-au efectuat lucrările de însămînțare.

Lucrările pe terenul nostru experimental continuă cu cele necesare și posibile în sezonul de iarnă, iar elevii claselor a IX-a cu care lucrez în mod special pe asolament, își însușesc temeinic cunoștințele predate la clasă, cunoștințe de care vor avea multă nevoie la efectuarea lucrărilor ce ne așteaptă odată cu ivirea razelor calde ale soarelui de primăvară.

În organizarea echipelor și în mobilizarea elevilor pentru a participa la muncile în echipe ne ajută — așa cum am mai arătat — organizațiile de tineret. Prin strădania acestor organizații care au fost un ajutor permanent în munca depusă de profesor pentru mobilizarea elevilor și pentru îndrumarea lor către desfășurarea unei activități mulțumitoare pe terenul experimental, am reușit, să asigur participarea — prin rotație — a tuturor elevilor la muncile organizate pe echipe. Aceste munci au o valoare instructiv-educativă cu totul deosebită.

Observînd cum prin legarea cunoștințelor de practică elevii prind tot mai multă dragoste pentru disciplina pe care o predau, am avut — ca profesor — o mare satisfacție. Satisfacția mea este cu atît mai mare cu cît an de an crește numărul elevilor care prinzînd dragoste de muncile agricole prin lucrările desfășurate pe terenul experimental, se dedică apoi unei cariere care să le permită să-și lărgească orizontul cunoștințelor căpătate în școală și să le folosească pentru crearea unei vieți îmbelșugate a oamenilor muncii. Spre exemplu, mulți dintre absolvenții claselor a XI sînt astăzi studenți ai institutelor agronomice.

Așa cum am arătat, astăzi școala noastră are pentru predarea științelor naturale un bogat material didactic din produsele grădinii, pe care le-am recoltat atît în timpul verii, cît și în toamnă. Bine înțeles am ales pentru aceasta exemplarele cele mai frumoase. Printre acest material, se găsește — montat pe o scîndurică de dimensiuni corespunzătoare — un mănunchi de grîu ramificat, plante întregi cu cele mai bogate spice. Se găsește de asemenea grîu de toamnă, grîu de primăvară, secară etc. Din restul cerealelor pe care le-am recoltat de pe teren ne-am asigurat materialul de însămînțare. Un material didactic prețios îl constituie semințele plantelor ornamentale pe care le-am cultivat în grădină și de asemenea capsulele de bumbac recoltate și sortate cu atîta grijă de către elevi. Toate acestea sînt etichetate purtînd indicații în care se arată felul materialului, locul unde a fost cultivat și data recoltării. Am păstrat și știuleți de porumb atacați de tăciune (Ustilago Maydis) precum și tulpini și frunze de grîu ramificat atacate de rugina neagră. Am recoltat de asemenea semințe de dovlecei și o cantitate apreciabilă de semințe de ridichi de lună.

În momentul de față, pe terenul nostru unde deocamdată am încetat lucrările, avem semănate 2 sole. Una cu grîu de toamnă varietatea A 15 — din producția proprie. Grîul a fost semănat după diferite metode în rînduri obișnuite, în rînduri dese și în rînduri încrucișate. Mica noastră holdă de grîu, în suprafață de *15 m²* arată bine și nădăjduim că va rezista iernii, fiindcă ea provine din sămînța grîului care a rezistat gerurilor din iarna neobișnuită din anul trecut.

Pe cealaltă solă am semănat secară de toamnă în rînduri obișnuite și în rînduri dese. Tot acolo am semănat într-un rînd boabe de grîu de toamnă A 15 provenite din același spic, în alt rînd boabe de secară de toamnă provenite din același spic, pentru urmărirea fenomenului variabilității.

Pe aceeași solă — la cererea elevilor claselor a IX-a am semănat și grîu cu spic ramificat, cu scopul de a vedea dacă grîul ramificat semănat toamna va rezista frigului iernii.

Toate celelalte sole ale asolamentului nostru au fost săpate în cursul lunii septembrie și octombrie în vederea însămînțărilor care se vor face la primăvară, afară de solele cu cereale care au fost desmiriștite imediat după seceriș.

In vederea îndeplinirii la timp a lucrărilor, care ne așteaptă în primăvară avem în plan înființarea unei răsadnițe sistematice și de asemenea, continuarea muncii pe asolamentul agrolegumicol.

După cum reiese din cele de mai sus în activitățile practice care s-au desfășurat cu clasele amintite, pe terenul experimental al școlii medii de 10 ani „I. L. Caragiale", s-a dat atenție deosebită cerealelor și plantelor de cultură pentru a căror aclimatizare se dă acum lupta. Nu s-a scăpat din vedere nici importanța plantelor legumicole, care au o mare importanță pentru aprovizionarea orașelor și a centrelor muncitorești.

Experiența ne arată că elevii de toate vîrstele, chiar și cei din clasele I—IV, manifestă un deosebit interes pentru viața plantelor și animalelor, dacă li se înlesnește observarea directă a organismelor vii și li se dă posibilitatea să le îngrijească.

Trebuie spus că valoarea instructiv-educativă a acestor preocupări este deosebit de mare pentru elevii școlilor elementare și medii. Ele stimulează spiritul de cercetare al elevilor. Prin munca în colectiv se creează raporturi de adevărată tovărășie între tinerii naturaliști. Pe de altă parte aceste activități îi oferă profesorului posibilitatea să descopere la elevi calități care în cadrul lecțiilor de la catedră rămîn necunoscute.

Cele arătate constituie un început de realizare în efortul nostru de a face o cît mai bună legătură între teorie și practică prin desfășurarea lucrărilor pe terenul experimental al școlii. Ne propunem ca pe viitor să utilizăm în mai mare măsură elevii pentru desfășurarea unor astfel de activități, să trecem la efectuarea de experiențe miciuriniste care au darul de a trezi interesul elevilor, de a le dezvolta aptitudinile, de a le crea deprinderi de muncă independentă.

# Legătura studierii botanicii cu activitatea practică a elevilor[1]

*Prof. E. P. GUSAROV*
Şcoala de 7 ani din Setovsk
raionul Griazunhinsk. ţinutul Altai

Rezultatele nesatisfăcătoare în munca de predare a botanicii, constatate într-o serie de şcoli, sînt urmarea faptului că predarea botanicii este privită deseori ca o problemă metodică particulară a predării biologiei, şi nu ca o importantă sarcină instructiv-educativă a colectivului pedagogic al şcolii. Deseori muncile practice cerute de ştiinţa miciurinistă nu se desfăşoară în bune condiţii pentru că administraţia şcolii nu acordă atenţia cuvenită înzestrării cabinetului biologic şi organizării lotului experimental al şcolii şi nu atrage la această muncă întreg colectivul pedagogic.

În şcoala noastră, în mare măsură, atenţia cadrelor didactice, a părinţilor, a organizaţiilor de elevi este îndreptată spre buna desfăşurare a procesului de predare a biologiei miciuriniste.

Cum realizăm aceasta?

În fiecare an, în luna martie se discută în consiliul pedagogic al şcolii problema lotului şcolar şi a organizării muncii tinerilor naturalişti. Voi arăta ordinea de zi a unei asemenea şedinţe:

1. planul muncilor de primăvară şi de vară pe lotul şcolar (referatul directorului şcolii);

2. tematica experienţelor pe lotul şcolar (referatul profesorului de biologie);

3. organizarea muncii elevilor pe lotul şcolar (coreferatele învăţătorilor de la clasele I—IV şi ale diriginţilor de la clasele V—VII).

În şedinţă toţi profesorii s-au familiarizat cu planul lotului şcolar; fiecare diriginte a aflat ce va lucra clasa lui şi care este tematica acestei munci. Cu această ocazie a avut loc şi un viu schimb de păreri asupra fiecărui punct al planului.

O atenţie deosebită a fost acordată — în referatele susţinute — plantării de arbori în jurul şcolii.

---

[1] Traducere din: „Problemele învăţămîntului politehnic în şcoală" (în limba rusă), Ed. Acad. de Ştiinţe Pedagogice a R.S.F.S.R., 1953, pag. 426—437.

Dată fiind importanța pe care școala noastră o acordă desfășurării muncilor agricole pe terenul experimental, s-a ținut un consiliu pedagogic ale cărui concluzii au arătat că munca pe lotul școlar trebuie să devină o cauză a întregului colectiv pedagogic. Și pentru organizarea cu succes a muncii instructiv-educative pe lotul școlar, consiliul pedagogic a hotărît următoarele:

1. Să se transforme lotul școlar într-un laborator instructiv-experimental în care să se desfășoare absolut toate experiențele prevăzute de programa școlară pentru clasele I—VII.

2. Să se muncească pe „parcela recoltelor bogate" rezervată școlii pe cîmpul colhoznic.

3. Să se aprobe planul de perspectivă al muncii pe lotul școlar și pe „parcela recoltelor bogate".

4. Toți învățătorii claselor I—IV și profesorii de biologie de la clasele V—VII, își vor întocmi pînă la 20 aprilie 1951 planul calendaristic de muncă pe parcela repartizată clasei, vor împărți elevii pe grupe și vor desemna conducătorii de grupe.

5. Stabilirea responsabililor cu organizarea muncii (responsabili cu organizarea muncii pe lotul școlar, cu organizarea și desfășurarea experiențelor tematice pe fiecare parcelă, cu parcelele de plantare a arborilor în jurul școlii, cu organizarea și desfășurarea muncilor pe parcela recoltelor bogate etc.).

Hotărîrea Consiliului pedagogic a fost discutată în adunările de elevi pe clase, la adunările pionierilor, cu comitetul de elevi și în adunarea comsomolistă. Profesorii de biologie și învățătorii au întocmit planuri amănunțite cu muncile experimentale pe lotul școlar și pe „parcela tinerilor maeștri ai recoltelor bogate" [1]. S-au prelucrat sarcinile individuale pentru fiecare elev și s-a stabilit ca toate însemnările despre munca lor pe parcelă să fie făcute în jurnalul zilnic unde să se noteze tema experienței, numărul parcelei, planul și schema experienței alcătuite cu ajutorul profesorului, să se indice observațiile și măsurile agrotehnice luate, iar la sfîrșitul experienței — scurte concluzii.

Planul comun al lotului școlar a fost afișat într-o sală a școlii, iar planurile de clasă pentru parcele — au fost afișate în clase.

La adunările pionierești ale detașamentelor nr. 1 și nr. 2 (clasele a V-a A, și a V-a B), s-a hotărît să se strîngă îngrășăminte locale pentru parcelă.

Evidența strîngerii îngrășămintelor a fost încredințată conducătorilor de grupe Lida V. și Nadia P. În ședințele celorlalte detașamente s-a hotărît să se strîngă semințe de flori, de plante de grădină, de cucurbitacee. Elevii au strîns semințe de pătlăgele roșii, de pepeni galbeni, pepeni verzi, castraveți, dovleac, mazăre, fasole și altele. Această muncă a fost condusă de instructoarea de pionieri.

Asupra planului de muncă pe lotul școlar, directorul școlii a informat și pe părinții elevilor. El a explicat că munca copiilor pe lotul școlar și în brigada „maeștrilor recoltelor bogate", reprezintă o continuare a muncii instructiv-educative și ea trebuie încurajată prin toate mijloacele.

---

[1] „Prin tinerii maeștri ai recoltelor bogate" se înțeleg elevii care, constituiți în brigadă, lucrează pe terenul rezervat școlii de către colhoz; brigada lucrează sub conducerea unui colhoznic fruntaș" — N. Red.

Directorul a dat exemplul unor părinți care nu lasă copiii să lucreze pe lotul școlar și a arătat caracterul nejust al unei asemenea atitudini față de munca școlarilor.

Elevii claselor a IV-a și a V-a au fost pregătiți pentru muncile de primăvară și de vară; cu ocazia lecțiilor în clasă elevii claselor I—III au fost pregătiți pentru aceasta prin convorbiri în timpul liber.

La lucrările practice prevăzute de programă au participat toate clasele, experiențele care depășesc cadrul programei școlare au fost încredințate numai membrilor cercului tinerilor naturaliști, elevi din clasele a V-a și a VI-a.

Planul de activitate elaborat cu multă grijă a îndreptat atenția opiniei publice din școală spre organizarea activității pe lotul experimental, asigurînd buna desfășurare a muncii.

Predarea biologiei miciuriniste se bazează pe unitatea lecțiilor în clasă și a activității înafara clasei.

În școala noastră ne străduim să realizăm acest lucru antrenînd masa largă a elevilor în organizarea de experiențe pe lotul școlar, pe loturile lor de acasă și în cabinetul biologic al școlii. Aceasta dă elevilor posibilitatea de a înțelege just conținutul materialului instructiv și să perceapă mai adînc natura organismelor vii. Muncind pe parcela tinerilor maeștri ai recoltelor bogate, elevii aplică cunoștințele primite în clasă; prin aceasta noi ne străduim să le legăm cunoștințele de practica înaintată, socialistă, a colhoznicilor și sovhoznicilor.

Toată activitatea elevilor — în clasă și înafara clasei — noi o planificăm cu grijă în planul de muncă instructiv-educativă, pe semestru sau pe pătrar. În el se oglindește sistemul metodelor de predare a fiecărei teme la cursul de biologie, se oglindește munca independentă a elevilor în clasă și acasă, excursiile, diferitele feluri de munci pe lotul școlar și, în fine, munca în grupa tinerilor maeștri ai recoltelor bogate. Potrivit cu aceasta planul cuprinde următoarele părți: 1) denumirea temei (subtemei) din programă, numărul lecțiilor rezervate studierii ei, și termenele îndeplinirii; 2) repetarea materialului parcurs; 3) materialul intuitiv; 4) munca independentă a elevilor în clasă; 5) munca experimentală independentă a elevilor acasă și termenele desfășurării ei; 6) excursii și lucrări pe lotul școlar; 7) lucrări în grupa tinerilor maeștri ai recoltelor bogate; datele desfășurării lor; 8) observații cu privire la îndeplinirea tuturor lucrărilor în cadrul temei date.

Executînd acasă experiențe și făcînd observații, elevii se pregătesc treptat pentru însușirea materialului temei la care urmează să lucreze. Deja în procesul experienței se rezolvă multe probleme ale acestei teme și se ivesc probleme suplimentare. Aceasta ajută elevii să-și însușească activ materialul instructiv, la lecțiile următoare. Experiențele desfășurate acasă le trezesc interesul pentru botanică și atitudinea corespunzătoare față de studierea plantelor. În timpul parcurgerii temei respective ei demonstrează în clasă aceste experiențe.

Munca elevilor pe parcela tinerilor maeștri ai recoltelor bogate se desfășoară în scopul generalizării, adîncirii și fixării materialului predat la clasă; în același timp acțiunea pe această parcelă formează la elevi deprinderi de muncă.

Pentru realizarea unui asemenea plan e necesară munca creatoare a profesorului. Voi da cîteva exemple care arată cum trebuie legată studierea biologiei cu activitatea practică a elevilor.

Chiar în *Introducere* la cursul de botanică trebuie să arătăm elevilor că aceasta este o știință despre plante, să explicăm importanța plantelor în viața omului, să le facem cunoscută activitatea marelui transformator al naturii I. V. Miciurin și a continuatorului operei sale, academicianul T. D. Lisenko, să arătăm deviza lui Miciurin: „Nu putem aștepta daruri de la natură; trebuie să i le smulgem, iată sarcina noastră". Trebuie deci să înfățișăm elevilor botanica așa cum este: o știință despre dirijarea plantelor.

Pentru studierea botanicii elevii se pregătesc încă din timpul verii. Din însărcinarea profesorului ei fac colecții. De exemplu astfel de colecții au făcut: Zoia C. — ierbarul „Plantele noastre medicinale care cresc sălbatic", Ania G. — „Buruienile din regiunea noastră", Vania B. — „Plantele noastre de cultură (cereale)", Tamara O. — „Legumele cultivate la noi", Valia R. — „Plantele tehnice cultivate la noi" ș. a.

Înaintea primei lecții de botanică eu organizez în fiecare an o excursie în colhozul fruntaș „G. M. Malenkov", unde lucrează patru Eroi ai muncii socialiste. La excursie participă elevii și profesorii de la clasele V—VII. Scopul excursiei este de a arăta elevilor realizările Eroilor muncii socialiste, care obțin recolte bogate pe baza aplicării agrobiologiei miciuriniste, de a-i familiariza cu sistemul muncii colhoznice.

Înainte de excursie dau elevilor sfaturi ca: să adune o colecție de cereale și de plante tehnice de pe parcelele unde lucrează Eroii muncii socialiste, să pună întrebări despre felul în care se lucrează pămîntul în colhoz, să ia cunoștință de realizările colhozului în domeniul grădinăritului, să adune din colhoz material pentru ierbarul pomilor fructiferi, să se familiarizeze cu mașinile pentru lucratul pămîntului, să vadă cum se curață și se selecționează materialul pentru însămînțat, să facă o colecție de semințe neselectionate, și selecționate, ș. a.

Colhozul „G. M. Malenkov" se află la 12 km de școală. În excursie mergem cîntînd, facem popasuri, întreținem convorbiri interesante.

În colhoz sîntem întîmpinați cu bucurie. Examinăm cîmpurile semănate cu cereale. Fruntașii ne povestesc despre munca lor. Apoi mergem în grădina colhoznică, care, datorită bunei îngrijiri, dă roade bogate chiar în asprele condiții climatice ale Siberiei. Examinăm mașinile cu care se lucrează pămîntul. Excursia se încheie printr-o convorbire cu Eroii muncii socialiste.

Prima lecție, desfășurată în felul acesta, dă elevilor ideea generală despre botanică — știință a plantelor, știință care ajută obținerea unor recolte bogate de produse agricole și care contribuie la opera comună de construire a comunismului. Elevii încep să înțeleagă importanța legăturii studierii botanicii cu muncile agricole practice. E important ca această legătură să fie subliniată în tot cursul studiului.

Experiența organizării grupelor de elevi a tinerilor maeștri ai recoltelor bogate, care lucrează pe parcelele rezervate pe cîmpurile colhozurilor și ale sovhozurilor, a arătat că aceste grupe sînt o formă reușită de realizare a legăturii teoriei cu practica producției, a legăturii dintre școală și colhoz.

Nu putem fi de acord cu unele păreri care au încercat să arate că grupele de elevi ale „recoltelor bogate" ar fi un lucru de prisos, că pentru școlile sătești ca și pentru cele orășenești este de ajuns cabinetul biologic și un mic lot școlar. Una este să arăți elevilor modele de îngrășăminte în eprubetă în timpul desfășurării temei „Îngrășămintele" (la clasa V-a) și alta să faci cu ei îngrășarea suplimentară a grîului încolțit nu numai pe stratul de pămînt din grădină, ci pe cîmpul pregătit pentru obținerea de recolte bogate. Una este să dai clasei sarcina de a face iarovizarea semințelor de grîu în saci mici, și alta este să faci iarovizarea în hambarul școlii a unei cantități mari de semințe pentru însămînțatul pe parcela recoltelor bogate.

Primele experiențe — făcute în clasă — sînt lucrări importante de la care elevii, fără îndoială, capătă noțiuni noi și foarte necesare; al doilea fel de experiențe sînt lucrări productive; ele adîncesc, generalizează și fixează noțiunile căpătate în primele lucrări.

Îmbinarea pricepută a celor două feluri de experiențe aduce un folos evident.

Cum organizăm noi munca elevilor pe parcela tinerilor maeștri ai recoltelor bogate? În primul rînd facem un plan de muncă, îl discutăm în consiliul pedagogic, la adunarea de pionieri, îl studiem în clasă.

Ca exemplu voi da un plan de muncă al grupei tinerilor maeștri ai recoltelor bogate, făcut la noi:

**PLAN DE MUNCĂ**
**al grupei tinerilor maeștri ai recoltelor bogate**

| Data | Felul muncii | Volumul muncii | Cum se destășoară munca |
|---|---|---|---|
| În cursul iernii | Strînsul și păstrarea cenușii | 4 chintale | Fiecare elev din clasa V-a va aduna 8 kg cenușă. Cenușa se va păstra în hambar uscat |
| | Strînsul gunoiului de păsări | 2 chintale | Fiecare elev din clasa V-a va aduce 4 kg de gunoi de păsări. Se va păstra în lăzi în hambar; se va acoperi cu un strat de pămînt afînat |
| Decemb. și febr. | Prima și a doua reținere a zăpezii | 1 ha | Se vor face grămezi de zăpadă înalte pînă la 1 m și la 10 m distanță una de alta |
| Septemb. și martie | Prima și a doua verificare a germinației semințelor | | Se ia proba medie din grămadă, 3 grupe de semințe (a cîte 100 boabe), se pun la încolțit pe o foaie de hîrtie umedă sau pe o cîrpă umedă |
| 10—15 aprilie | Iarovizarea semințelor de grîu, specia Miturum S-553 | 2 chintale | Semințele se acoperă în hambar cu un strat gros de 40 cm; se udă cu apă (40 kg apă la 100 kg semințe), se amestecă. Se controlează sistematic temperatura în grămada de semințe și în hambar |
| 10—20 aprilie | Oprirea umezelii | 1 ha | Boronitul (de-a lungul și de-a curmezișul parcelei) |

*(continuare)*

| Data | Felul muncii | Volumul muncii | Cum se desfăşoară munca |
|---|---|---|---|
| 10—20 aprilie | Arătura parcelei | 1 ha | Aratul cîmpului cu plugul de tractor |
| 15—20 aprilie | Tratarea seminţelor | 2 chintale | Seminţele sînt amestecate cu preparatul respectiv |
| 15—20 aprilie | Se pun îngrăşăminte (două părţi cenuşă şi una superfosfat) | 3 chintale | Se pun cu mîna înainte de a fi semănate |
| 15—20 aprilie | Acoperirea îngrăşămintelor | 1 ha | Se acoperă îngrăşămintele prin boronitul cu agregatul de tractor |
| 15—20 aprilie | Încălzirea şi aerisirea seminţelor | 2 chintale | Seminţele se pun în straturi groase de 20—30 cm şi în 3—4 zile se amestecă prin orificiile deschise ale hambarului |
| 20—25 aprilie | Semănatul | 1 ha | Se recomandă să se semene 1 chintal de seminţe la 1 ha. O jumătate de chintal de-a lungul parcelei, şi altă jumătate de-a curmezişul |
| 5—10 mai | Distrugerea cojii plantelor încolţite | 1 ha | Boronitul în diagonală |
| 10—15 mai | Îngrăşarea cu cenuşă a plantelor încolţite şi cu gunoi de păsări (1,7 chintale) | 3,7 chintale | Se face cu mîna (ca şi punerea îngrăşămintelor înaintea semănatului) |
| 10 mai—15 iunie | Lupta împotriva dăunătorilor semănăturilor (căţeii pămîntului şi şoarecii) | 1 ha | Vizuinele (găurile) dăunătorilor se umple cu apă |
| 10—15 iunie | Plivitul pe măsură ce apar buruienile | 1 ha | Se face cu mîna |

Cu unele mici schimbări noi am îndeplinit acest plan. Cu toate că anul a fost secetos, recolta de grîu pe parcela şcolară a recoltelor bogate a fost de 16 chintale la hectar.

Voi arăta cîteva fapte ce caracterizează munca elevilor pe parcela recoltelor bogate, arătînd importanţa lor.

1. În a doua jumătate a lunii ianuarie, cînd am studiat „Tulpina, Circulaţia şi depunerea substanţelor în plante", elevii au lucrat în timpul liber la reţinerea zăpezii pe parcelă. Ei au făcut grămezi de zăpadă înalte pînă la 1 m, la 10 m distanţă una de alta; datorită acestui fapt stratul de zăpadă a atins o grosime apreciabilă.

Primăvara, în timpul repetării materialului privitor la necesitatea apei pentru plante, a udatului şi a importanţei lui, noi am desfăşurat lucrări de reţinere masivă a apei provenite din topirea zăpezii. Astfel

elevii cunoşteau nu numai teoretic necesitatea luptei împotriva secetei, ci şi practic. Ei s-au convins cît de mare este deosebirea între plantele încolţite pe parcelele unde s-a reţinut zăpada şi plantele de pe parcelele unde nu s-a făcut acest lucru.

Un exemplu asemănător de munci practice s-a desfăşurat şi pe lotul şcolar.

2. La 19 aprilie, după lecţia destinată repetării materialului despre rădăcină, elevii clasei a V-a au ieşit pe parcela şcolară a recoltelor bogate pentru a pune cenuşa sub semănătura de grîu iarovizat. Cenuşa fusese adusă mai înainte pe parcelă. Ne-am înţeles cu colhozul ca parcela să fie boronită în aceeaşi zi. Elevii au fost repartizaţi în trei grupe (cîte 10 în fiecare grupă). Conducătorii de grupe au adus coşuri. Profesorul a explicat cum trebuie împrăştiată cenuşa. După împrăştierea cenuşii elevii au asistat la executarea boronitului făcut de către agregatul de tractor cu 18 boroane.

3. La lecţia destinată studierii importanţei lucrărilor academicianului T. D. Lisenko, 15 minute au fost rezervate muncii practice de aşezare a seminţelor de grîu pentru iarovizare.

Elevii au fost împărţiţi în 3 grupe.

Prima grupă a pus 2 chintale seminţe într-un strat de 40 cm grosime. A doua grupă a adus apă (40 kg apă la 100 kg seminţe) şi a turnat-o în mod egal peste seminţe. A treia grupă a amestecat grîul.

În toată perioada cît a durat iarovizarea seminţelor, responsabilii de grupe observau temperatura în stratul de grîu şi în hambar, notîndu-şi observaţiile. (Temperatura în stratul de grîu nu trebuie să depăşească 15°, iar în hambar 12°).

Pentru a exclude posibilitatea supraîncălzirii seminţelor, elevii le mai amestecau în timpul lor liber. Perioada de iarovizare a seminţelor este de 16 zile — de la 15 aprilie la 1 mai —. În acest timp elevii s-au convins că seminţele încolţite degajă căldură (temperatura în grămada de seminţe a fost tot timpul mai înaltă ca în hambar).

4. La 12 mai, cînd plantele de grîu încolţite atingeau 10 cm. înălţime, elevii au împrăştiat cenuşa pe parcelă. Munca era organizată la fel ca şi în timpul depunerii îngrăşămintelor înaintea semănatului. În condiţiile noastre, îngrăşămintele azotoase nu erau necesare deoarece pămîntul este bogat în azot, dar este sărac în fosfor şi potasiu. Acest lucru li s-a spus elevilor la lecţie.

5. La 10 şi 11 iunie elevii au participat activ la plivitul semănăturilor colhoznice. Vara fiind secetoasă, atenţia elevilor a fost îndreptată asupra luptei împotriva buruienilor care răpesc umezeala.

În două zile s-au plivit 25 ha. Despre aceste fapte ale elevilor a vorbit şi ziarul „Altaiskaia Pravda".

Deprinderile practice şi cunoştinţele dobîndite în creşterea plantelor, elevii le împărtăşesc acasă părinţilor lor. Astfel, Nadia R. a învăţat părinţii cum să facă îngrăşarea pătlăgelelor roşii cu jija de bălegar. Pînă atunci ei introduceau jija de bălegar direct sub tufă, din care cauză plantele adesea piereau. Mica naturalistă i-a sfătuit să pună îngrăşămîntul în gropi mici de plantare, săpate la 10 cm. distanţă de plantă.

Elevii au aplicat într-o mare măsură iarovizarea cartofului. Mulți dintre ei au semănat cartoful cu tuberculi iarovizați și au obținut o recoltă timpurie.

Un mare interes acordă elevii cultivării pe parcelă a plantelor noi pentru regiune.

Școala noastră a fost inițiatorul culturii de flori în sat. Tinerii naturaliști s-au angajat să facă în anul 1952 straturi și grădinii de flori în colhozurile „Pobeda" și „G. M. Malenkov" precum și lîngă club și lîngă sovietul sătesc.

Spre începutul anului școlar 1951/1952 am organizat ieșiri pe lotul școlar cu elevii tuturor claselor. Ei au arătat interes față de culturile noi: ricinul, sorgul ș. a. Mulți și-au manifestat dorința de a crește ei înșiși aceste plante. Majoritatea elevilor au primit de pe lotul școlar semințele acestor culturi.

Elevii din clasele a V-a și a VI-a au făcut o compunere cu tema „Faptele și visurile tînărului naturalist".

În septembrie 1951 a avut loc o seară de manifestări artistice de amatori pe tema „Transformatorii naturii". Tinerii naturaliști au vorbit despre munca lor, au spus versuri despre miciuriniști, au interpretat piese scurte închinate transformării naturii ș. a.

La adunarea cu părinții, profesoara de biologie a ținut un referat asupra muncii tinerilor naturaliști. Apoi părinții au vizitat expoziția școlii, și au rămas mulțumiți de ea.

Tov. A. N. Nesterova manifestîndu-și mulțumirea a spus: „De cînd sînt în Setovsk n-am văzut copii care să crească asemenea plante. Se vede că copiii noștri lucrează serios. Ce plante au cultivat!"

Agronomul din colhozul „V. M. Molotov" a menționat munca tinerilor agricultori și le-a urat ca în viitor să obțină succese și mai mari. „Bine faceți voi că legați teoria cu practica — a spus agronomul. Pe baza experienței personale voi v-ați convins de puterea științei miciuriniste. Pe lotul unde voi ați aplicat agrotehnica miciurinistă s-a obținut o recoltă de 16 chintale la hectar. Pentru o vară secetoasă recolta aceasta nu e rea. Străduiți-vă și în anul viitor să obțineți o recoltă bogată, așa cum poate să dea bunul nostru pămînt de Altai. Eu vă voi ajuta".

O notă bună a muncii noastre o constituie interesul organizațiilor obștești și al părinților față de activitatea tinerilor naturaliști.

Iată ce scrie P. I. Volkov — tatăl elevei Lidia Volkova din clasa VI-a, în ziarul raional „Altaiskaia Pravda":

„Am întîmpinat cu mare bucurie știrea apărută în ziarul nostru despre tinerii miciuriniști ai școlii de 7 ani din Setovsk. În ziar am citit articolul fiicei mele, Lidia, despre parcela experimentală a recoltelor bogate. De mult n-am încercat o asemenea bucurie. Mă mîndresc cu fiica mea și cu tovarășii săi, pentru dragostea lor față de știința miciuristă, pentru copilăria fericită din țara noastră sovietică.... Aduc mulțumiri întregului colectiv pedagogic pentru buna educație a copiilor noștri, pentru atitudinea plină de grijă, de atenție față de fiecare dintre ei.

Iar vouă, dragi tineri naturaliști, vă doresc muncă rodnică pe lotul vostru școlar experimental. Semănați și cultivați și mai mult diferitele soiuri de plante, căutați să obțineți ca ele să crească bine în condițiile Siberiei și să aducă folos omului".

# Caracterizarea psihologică a elevilor pe baza determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară

*Conf. univ.* A. CHIRCEV
Universitatea „V. Babeș", Cluj

1. *Modul de a pune problema.* Determinarea tipurilor generale și specific umane de activitate nervoasă superioară la elevi, prezintă o importanță teoretică și practică dintre cele mai mari. Atît procesul de învățămînt, cît și formarea și educarea elevului, nu se pot realiza pe baze științifice, fără cunoașterea tipului de activitate nervoasă superioară. Cercetările experimentale întreprinse timp de zeci de ani de către elevii lui I. P. Pavlov, în legătură cu determinarea tipului de activitate nervoasă superioară la copii de vîrsta școlară — cu deosebire cercetările din laboratoarele conduse de A. G. Ivanov-Smolenski și N. I. Krasnogorski — aduc un material bogat și prețios în această direcție.

Pornind de la datele de fiziologie ale activității nervoase superioare, psihologii și pedagogii sovietici ridică tot mai acut problema necesității determinării tipului, în scopul organizării procesului instructiv-educativ, ținînd seamă și de particularitățile individuale ale elevilor.

Individualizarea procesului instructiv-educativ — acest principiu important al didacticei sovietice — capătă o fundamentare naturalist-științifică în învățătura lui I. P. Pavlov despre tipurile generale și specific umane de activitate nervoasă superioară.

Cum se prezintă lucrurile în școala noastră din acest punct de vedere? Învățătorii și profesorii, desigur, înțeleg importanța cunoașterii particularităților individuale ale elevilor. Manualele de psihologie și pedagogie descriu aceste particularități și recomandă metoda apropierii individuale față de elevi. Se pare însă, că problema nu a depășit stadiul unor formulări pur teoretice, a unor deziderate; ea poartă un caracter mai mult declarativ. Căci indicațiile existente referitoare la metodele și procedeele practice de cunoașterea elevului și mai ales aplicarea lor în școală, lasă mult de dorit. Astăzi școala noastră nouă a înlăturat din munca sa metodele antiștiințifice, pedologice, de caracterizare a copilului, dar Ministerul Învățămîntului și celelalte foruri competente, au

lipsa de a nu fi pus la dispoziția cadrelor didactice suficient material documentar și de a nu le fi dat îndrumările necesare pentru desfășurarea în condițiile cele mai bune a muncii de studiere și caracterizare a elevului, pentru a se aplica apoi metodele pedagogice cele mai juste în vederea înarmării elevilor cu cunoștințe temeinice, a pregătirii lor pentru viață. Nu există la îndemîna cadrelor noastre didactice un îndrumător care să le arate cum trebuie să se procedeze în mod concret în problema cunoașterii elevului, care sînt metodele științifice și cum trebuie aplicate în școală, cum trebuie prelucrat materialul cules în vederea întocmirii fișei de caracterizare psihologică a elevului. Articolul de față este o încercare de a da răspuns la aceste probleme [1]. Desigur, dată fiind complexitatea lor, ele nu pot fi rezolvate complet de o singură persoană sau de un singur colectiv. Socotim că este o sarcină a catedrelor de psihologie și pedagogie de a studia această problemă, de a o supune unor dezbateri largi, pentru a înarma pe învățători și profesori cu metode științifice de cunoașterea elevilor în școală.

Particularitățile de tip ale activității nervoase superioare fiind cele mai generale și mai constante „care conferă un anumit profil întregii activități a fiecărui individ" [2], avînd totodată un rol atît de important în procesul instructiv-educativ, este clar că spre aceste particularități trebuie să fie îndreptată, în primul rînd, atenția noastră, atunci cînd pășim la caracterizarea psihologică a elevilor. Odată cunoscute, aceste particularități ne indică *direcția* în care trebuie exercitată influența instructiv-educativă; trăsăturile dobîndite de caracter ne arată mai mult rezultatele pe care le-am obținut în școală — ca urmare a modificării particularităților înnăscute ale activității nervoase superioare — bineînțeles, într-o măsură mai mare sau mai mică. Iată de ce, în ordinea urgenței, în primul rînd se pune problema determinării tipului de activitate nervoasă superioară, pentru ca pe baza cunoașterii lui să-l putem forma și educa pe elev în direcția dorită.

În condițiile concrete ale activității instructiv-educative în școală, cu greu s-ar putea pune problema aplicării unor metode clasice de laborator, în vederea determinării tipului de activitate nervoasă superioară la elevi. Dar atunci se pune întrebarea: care este metoda și ce fel de cerințe trebuie să îndeplinească ea, pentru a putea fi aplicată cu succes în școală? Ea trebuie să fie o metodă simplă, accesibilă fiecărui învățător și profesor, să respecte toate exigențele științifice și să fie orientată spre cunoașterea particularităților individuale ale elevilor.

*Criteriile de bază în determinarea tipurilor de activitate nervoasă superioară.* Metoda accesibilă, pomenită mai sus, este metoda observației. De fapt, ea este folosită pe larg în școală, dar va trebui întregită, după cum vom vedea, și cu alte metode.

Fiind vorba de cunoașterea particularităților individuale, se pune întrebarea: ce va avea de observat învățătorul și profesorul pentru ca pe baza datelor culese, să ajungă la determinarea tipului de activitate

[1] La problema determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară la elevi, lucrează un colectiv din cadrul Facultății de Pedagogie din Cluj. Rezultatele obținute vor forma obiectul unui alt studiu.

[2] *I. P. Pavlov:* „Experiența a douăzeci de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor", Ed. Acad. R.P.R., 1953, pag. 410.

nervoasă superioară? Întrebarea ridică două probleme de importanță metodologică principială.

În primul rînd, vor trebui oare să determine altceva decît ceea ce se determină în condițiile experimentului de laborator, adică proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase (intensitatea, echilibrul și mobilitatea proceselor de excitație și inhibiție), precum și interacțiunea dintre cele două sisteme de semnalizare? Se știe că aceasta este singura cale științifică de cunoaștere a tipurilor generale și specific umane de activitate nervoasă superioară. În condițiile experimentului de laborator, cu ajutorul metodelor de înregistrare obiectivă, este posibilă stabilirea particularităților de tip în formarea reflexelor condiționate în cadrul diferiților analizatori, în modificarea stării de excitabilitate a scoarței cerebrale (în procesul elaborării reflexelor condiționate pozitive și negative), în mobilitatea proceselor nervoase fundamentale (formarea rapidă sau lentă a unui stereotip dinamic nou, destrămarea celui vechi), etc. Se pune, deci, întrebarea, dacă toate acestea pot fi cunoscute (și cum) în condițiile observării directe a elevului și cu ajutorul altor metode aplicabile în școală.

În al doilea rînd, *ce anume* vom avea de observat pentru ca pe această cale să se ajungă la cunoașterea obiectivă a intensității, echilibrului, mobilității proceselor nervoase, precum și a interacțiunii dintre primul și al doilea sistem de semnalizare? Căci este știut că procesele nervoase interne și mecanismele fiziologice scapă observației noastre directe.

Bazați pe învățătura lui I. P. Pavlov despre tipurile de activitate nervoasă superioară ca și pe cercetările întreprinse de către elevii săi, noi socotim că *observarea formelor tipice, caracteristice de conduită* la elevi, poate să ne ducă într-o însemnată măsură la cunoașterea proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase (intensitatea, echilibrul etc.). Prin formele tipice de conduită înțelegem acele reacții de răspuns (emotive, motorii, verbale etc.), care sînt specifice pentru elev, constante, în măsură să-l caracterizeze. În această privință, noi pornim de la teza că toate deosebirile formelor de conduită întîlnite la elevi ca răspuns la influențele exercitate în condiții egale de mediu — dacă ele sînt un rezultat *constant* — pot servi drept criterii de caracterizare a proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase, și ca atare, drept criteriu de determinare a tipului. Putem socoti că fiecare procedeu instructiv-educativ, aproape fiecare cerință pe care o ridică școala în fața elevului (efortul de pregătire sistematică a lecțiilor, respectarea regulilor de conduită în clasă, înafara școlii, păstrarea și îngrijirea bunului obștesc etc.), toate acestea constituie tot atîtea „încercări" pentru tipul de activitate nervoasă superioară, iar reacțiile de răspuns vor purta la unii elevi o anumită pecete, iar la alții — alta. Prin urmare, în funcție de particularitățile de tip, conduita va fi deosebită la diferiți elevi.

Faptul că metoda observației poate să ne dea indicii prețioase despre particularitățile de tip ale activității nervoase superioare, este exprimată clar în învățătura lui I. P. Pavlov care arată că „comportarea noastră, ca și a animalelor superioare, este determinată, dirijată, de sistemul nervos" și că „variabilitatea uriașă" a formelor noastre de conduită

poate fi redusă la un număr „limitat de proprietăți fundamentale" [1]. Se știe că aceste proprietăți fundamentale sînt: intensitatea, echilibrul, și mobilitatea proceselor nervoase. În cele arătate mai sus vrem doar să subliniem, că proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase se oglindesc caracteristic în conduita elevilor. Fără îndoială că pe baza metodei observației putem stabili, dacă un elev este fricos, agresiv, iritabil, calm, etc. Atunci cînd aceste forme de conduită sînt caracteristice pentru elev, studiul și cunoașterea lor adîncită poate să ne ducă la determinarea particularităților de tip ale activității nervoase superioare. Firește că metoda clasică a reflexelor condiționate este metoda cea mai precisă pentru determinarea tipului. Fiind însă vorba de școală, problema care se pune este aceea de a lucra cu metode care ne stau la dispoziție. Metoda observației aplicată în spiritul învățăturii pavloviste despre reflexele condiționate, devine o metodă obiectivă, un mijloc prețios de cunoaștere a elevului. De aceea, metoda observației trebuie perfecționată pe toate căile pentru a deveni un instrument cît mai precis în vederea realizării scopului de mai sus. Nu studiul „funcțiilor psihice", ci cunoașterea formelor concrete de conduită, determinarea pe baza lor a proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase și, deci, a particularităților individuale ale elevilor trebuie să fie metoda noastră de lucru. Întocmite în acest fel, fișele de caracterizare psihologică a elevilor, vor constitui importante instrumente de cunoaștere a elevilor și de individualizare a procesului instructiv-educativ.

*Caracterizarea proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase care stau la baza formelor tipice de conduită.* Vom urmări rînd pe rînd, intensitatea, echilibrul, mobilitatea proceselor nervoase și interacțiunea dintre cele două sisteme de semnalizare. Această metodă de lucru ni se pare mai potrivită, decît metoda stabilirii globale dintru-început a unui sau altui tip de activitate nervoasă superioară (de pildă: puternic-echilibrat-mobil, puternic-echilibrat-lent etc.). Experiența determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară la copii, ne arată că este foarte greu să împarți întreaga masă a elevilor în cele patru tipuri clasice de temperament (sangvinic, flegmatic, coleric și melancolic). Există o varietate de tipuri intermediare, încît se ivesc greutăți de încadrarea elevului la un tip sau altul. La timpul său, I. P. Pavlov atrăgea atenția asupra posibilității foarte mari de combinare a proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase, ceea ce duce la un mare număr de tipuri intermediare de sistem nervos. De aceea, din punct de vedere practic, problema se rezolvă mai ușor urmînd procedeul analitic recomandat mai sus. Învățătorul și profesorul vor avea de stabilit, rînd pe rînd, dacă sub raportul *intensității* proceselor nervoase, elevul aparține tipului de sistem nervos *slab* sau *puternic;* dacă sub raportul *echilibrului,* are un sistem nervos *neechilibrat* sau *echilibrat;* dacă sub raportul mobilității, este *inert* sau *mobil.* La fel se va proceda spre a se cunoaște predominarea primului sau a celui de-al doilea sistem de semnalizare.

O dată acest lucru stabilit, se poate pune problema studierii corelației dintre cele trei proprietăți fundamentale ale proceselor nervoase și dintre cele două sisteme de semnalizare, la fiecare elev în parte, pentru determinarea concretă a tipurilor generale și specific umane de activi-

[1] *I. P. Pavlov:* op. cit. pag. 550.

tate nervoasă superioară. Căci din punct de vedere practic-educativ, putem vorbi de aplicarea metodelor de individualizare a învățământului și de măsuri pedagogice menite să ducă la întărirea, echilibrarea proceselor nervoase, abia după ce se cunosc particularitățile individuale ale activității nervoase superioare.

Ținînd seama de cercetările autorilor sovietici, cu deosebire de datele lui A. G. Ivanov-Smolenski [1] și N. I. Krasnogorski [2], am elaborat o schemă cu indicii caracteristice, în măsură, credem, să ne ducă la o imagine de ansamblu asupra diferitelor aspecte ale activității psihice a elevilor, sub raportul particularităților individuale. Schema cuprinde șase diviziuni referitoare la: *a)* somn, *b)* aspectul emotiv, *c)* aspectul motoric, *d)* vorbirea, *e)* activitatea de învățare și *f)* conduita în colectiv, în clasă, în joc, în organizațiile de tineret [3].

Desigur, această schemă este provizorie, ea nu este completă și nu epuizează toate aspectele posibile de conduită. Schema trebuie socotită mai mult ca o încercare de a sistematiza formele de activitate externă a elevului, din care se pot desprinde particularitățile individuale în desfășurarea proceselor corticale interne. Mai curînd ea constituie un plan general de studiu al conduitei elevilor, în vederea determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară, ca pe această bază să devină posibilă **individualizarea procesului de învățămînt.**

Cu tot caracterul ei provizoriu și convențional, socotim necesar să precizăm, că la întocmirea schemei ne-am orientat după următoarele criterii obiective, care vizează tocmai cunoașterea proprietăților fundamentale a proceselor nervoase.

*a)* În ceea ce privește *somnul,* nu încape îndoială, că putem primi o serie de indicații prețioase referitoare la intensitatea, echilibrul și mobilitatea proceselor fundamentale nervoase, dacă cunoaștem următoarele aspecte: cît de repede sau cît de încet adoarme sau se trezește elevul; cît de profund, superficial, agitat (cu reacții verbale), cu sau fără vise, este somnul; care este dispoziția elevului după somn; cum adoarme elevul după încercările mai grele sub raportul efortului intelectual (de pildă, înainte de examene, în perioada pregătirii pentru probele de la sfîrșitul pătrarelor etc).

*b)* Studiul *aspectului emotiv,* al tuturor reacțiilor emotiv-impulsive ale elevului, ne poate da o serie de date prețioase privind proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase (intensitate, echilibru, mobilitate), prin evidențierea raporturilor inductive (pozitive și negative) dintre scoarța emisferelor cerebrale și regiunile subcorticale; prin cunoașterea capacității de control (frînare) a scoarței asupra *acțiunilor pasionale* de origine subcorticală etc.

*c)* Întrucît proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase își găsesc expresia externă în diferitele reacții ale organismului, fără îndoială că ele se vor manifesta și în diferite *acte motorii* din conduita generală a elevului (aspectul motor din schemă). Cunoscînd particularitățile individuale ale acestor manifestări externe, ne putem da seama

---

[1] *A. G. Ivanov-Smolenski:* „Despre studiul tipurilor de activitate nervoasă superioară la animale și om". Analele rom.-sov., seria Ped.-Psih., nr. 3, 1953.

[2] *N. I. Krasnogorski:* „Despre particularitățile tipice ale activității nervoase superioare la copii". Analele rom.-sov., seria Ped.-Psih., nr. 4, 1953.

[3] Vezi anexa.

de intensitatea proceselor nervoase, de gradul de echilibru dintre excitație și inhibiție, de mobilitatea sau inerția acestor procese nervoase.

*d)* Cunoașterea particularităților *vorbirii* elevilor este necesară nu numai pentru determinarea interacțiunii dintre cele două sisteme de semnalizare — ca bază fiziologică a tipurilor specific umane (artistic, gînditor și intermediar), dar și pentru determinarea tipurilor generale de activitate nervoasă superioară. Nu este întîmplător faptul că N. I. Krasnogorski [1], caracterizînd de pildă, copii cu sistem nervos puternic — echilibrat — vioi, — arată că aceștia au un vocabular bogat, vorbire corectă ca structură gramaticală și bogată în expresii. Aceasta ne arată că proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase pot fi studiate și pe baza analizei activității verbale a elevului. I. P. Pavlov a arătat că „activitatea atît a primului sistem de semnalizare, cît și a celui de-al doilea, trebuie analizată cu ajutorul a ceea ce se petrece cu procesele de excitație și inhibiție... Nu încape nici o îndoială, și acesta este un adevăr evident, că legile fundamentale ale procesului excitator și inhibitor, cu toate modificările lor, desigur că trebuie să rămînă în întregime valabile și pentru cele două sisteme de semnalizare" [2].

În această ordine de idei, dacă deprinderile scris-cititului sînt rezultatul învățării, nu mai puțin — din punctul de vedere al rapidității formării lor — ele prezintă însemnate variații individuale, reductibile în ultimă instanță la proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase. Învățătorii știu prea bine cît de greu este să învețe pe copii să citească corect, atunci cînd aceștia au învățat să literarizeze acasă. Ei știu din practică curentă, că unii copii se dezobișnuiesc mai repede decît alții de această manieră de a citi. Din punct de vedere fiziologic, în exemplul citat, în destrămarea vechiului stereotip dinamic verbal și în formarea și consolidarea altuia nou, apare rolul variațiilor individuale pe latura *mobilității* proceselor nervoase. De aceea în practica școlară cunoașterea nivelului de dezvoltare a vorbirii, a mobilității articulării verbale, a perseverărilor, înlocuirilor, contaminărilor, anticipărilor de sunete, silabe și cuvinte, fenomenele de agramatism în limbajul vorbit și scris, ne pot da indicații prețioase relativ la inerția sau labilitatea proceselor nervoase.

*e)* Ca formă predominantă a activității în școală, *învățarea* are un rol formativ bine definit. Deși ea se desfășoară în condiții relativ identice în școală, rezultatele obținute de elevi nu sînt totuși identice. De aceea, studiind activitatea de învățare a elevilor, putem ajunge la cunoașterea particularităților lor individuale.

Pe de altă parte, studiind manifestările externe ale conduitei elevilor, trebuie să avem în vedere activitatea lor obișnuită datorită căreia se formează un anumit sistem funcțional în scoarța emisferelor cerebrale. Rapiditatea sau ritmul încetinit (inerția) în formarea sistemelor funcționale (stereotipelor dinamice), ușurința sau greutatea elaborării și a destrămării lor, ne dau indicații utile despre intensitatea, echilibrul și mobilitatea proceselor fundamentale nervoase. De pildă, analizînd diferite aspecte concrete ale activității de învățare, formarea diferitelor deprinderi (grafice,

---

[1] *N. I. Krasnogorski:* „Despre particularitățile tipice ale activității nervoase superioare la copii". Analele rom.-sov., seria Ped.-Psih., nr. 4, 1953, pag. 86.

[2] *I. P. Pavlov:* „Experiența a douăzeci de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor". Ed. Acad. R.P.R., 1953, pag. 318—319.

ortografice, aritmetice etc.), perseverența erorilor tipice, ne putem da seama despre mobilitatea sau inerția proceselor nervoase.

Sarcina fundamentală a școlii noastre — educarea unui om de tip nou — nu este de conceput înafara activității elevului în colectiv. Intreaga activitate a elevului în școală și în familie, ca rezultat al echilibrării organismului cu mediul, se desfășoară în colectiv. De aceea, studiind conduita elevului în colectiv (manifestările în clasă, în grupe, în cercurile de elevi, în organizațiile de tineret), avem posibilitatea să vedem particularitățile individuale ale activității corticale a elevului respectiv.

Am încercat să motivăm, că schema pe care o propunem ne permite să urmărim formele caracteristice de conduită în care se oglindește intensitatea, echilibrul și mobilitatea proceselor nervoase de excitație și inhibiție. Să trecem acum, la caracterizarea proprietăților fundamentale ale acestor procese.

I. *Caracterizarea intensității proceselor nervoase.* Două probleme se impun în mod deosebit atenției noastre: care sînt formele de conduită în măsură să oglindească intensitatea proceselor nervoase; care sînt măsurile pedagogice menite să ducă la întărirea acestor procese.

În legătură cu substanța excitabilă a celulelor nervoase, I. P. Pavlov vorbește despre celule nervoase *puternice* și celule *slabe*. Substanța excitabilă se consumă în procesul activității celulelor nervoase aflate în stare de excitație. Avînd o mare capacitate de muncă, celulele nervoase puternice sînt capabile să lucreze la un înalt nivel al procesului excitator și inhibitor. De aceea, un elev cu sistem nervos puternic va fi capabil să elaboreze reflexe condiționate la stimulenți de intensitate și durată mare. Dimpotrivă, în cazul celulelor nervoase slabe, cu o rezervă redusă de substanță excitabilă, acțiunea unor stimulenți de durată și intensitate chiar medie, duce la diminuarea pînă la limită a capacității lui de muncă, dînd naștere fenomenului de inhibiție supraliminară. În aceste condiții formarea reflexelor condiționate nu mai este posibilă. Fără îndoială că în ceea ce privește capacitatea de muncă a celulei nervoase trebuie să se țină seama nu numai de particularitățile individuale, ci și de cele de vîrstă ale elevilor.

Pentru a rezolva problema în mod practic, se pune întrebarea: care sînt formele de conduită în măsură să oglindească capacitatea de muncă ridicată sau redusă a celulei nervoase? Să ne referim la cele șase diviziuni ale schemei. Vom porni de la caracterizarea tipului de sistem nervos slab, deoarece, pe de o parte, va apare mai pregnant, prin opoziție, tipul de sistem nervos puternic (cînd vom trece la determinarea echilibrului proceselor nervoase), iar pe de altă parte, pentru că din punct de vedere pedagogic ne interesează în primul rînd metodele și procedeele de fortificare a tipului slab, inhibabil.

*Somnul:* întrucît capacitatea de muncă a celulei nervoase este redusă, procesele de excitație și inhibiție fiind slabe, aproape în egală măsură, somnul tipului inhibabil este superficial, trezirea se produce cu ușurință. În stare de veghe, sub influența unor stimulenți ritmici și monotoni (de pildă expunerea monotonă a lecției), elevul este cuprins cu ușurință de o stare de somnolență.

*Aspectul emotiv:* elevul manifestă frică, timiditate, lipsă de îndrăzneală. Este susceptibil și ușor impresionabil. Ofensele și supărările le

trăiește dureros și le exteriorizează adesea prin lacrimi. Manifestă tendințe pronunțate spre reverie.

*Aspectul motor:* reacțiile motorii sînt limitate (stă liniștit în bancă, nu face mișcări de prisos). Tendința de a evita greutățile este clar exprimată. E refractar la orice fel de schimbare (predominarea reflexului pasiv de apărare).

*Vorbirea:* elevul folosește un limbaj inexpresiv, astenic, tărăgănat. Vorbește cu un ton scăzut și cu ritm încetinit. Gesturile care însoțesc vorbirea sînt puțin expresive sau lipsesc cu totul.

*Activitatea de învățare :* învață cu greu. Are nevoie de un mare număr de repetiții pentru a înțelege și a memora materialul. Nu suportă eforturi mintale prea mari, obosește repede. La lecții este adesea distrat, atenția îi este cu ușurință captată la orice schimbare a ambianței (predominarea inhibiției externe). Notele proaste au efect deprimant asupra elevului. Nu ridică aproape niciodată mîna spre a se anunța la răspuns, pentru că nu are încredere în cunoștințele și puterile proprii (predominarea conduitei de tip pasiv-defensiv). Tonul aspru, admonestarea severă a profesorului îl tulbură adînc și-i frînează activitatea. Spre sfîrșitul lecției și mai ales al orelor de curs zilnice, este obosit și epuizat. Nu suportă stările încordate de așteptare: la examene se prezintă înainte de a-i veni rîndul, spre a scăpa de starea chinuitoare de tensiune (chiar dacă nu este bine pregătit); alte ori, amînă examenul pînă la ultima clipă, pentru a nu „da față" cu încercarea grea. Dacă la examene asistă persoane străine de școală, uită tot ce a învățat (fenomenul inducției negative). Schimbările ce se produc în situațiile obișnuite îl împiedică să desfășoare o activitate normală (să învețe, să înțeleagă cele expuse de profesor, cele citite etc.). Întîmpină dificultăți de adaptare cînd trece de la o clasă la alta, de la un ciclu la altul (elaborarea dificilă a unui stereotip dinamic nou).

*Conduita în colectiv :* nu este comunicativ, rareori își împărtășește gîndurile altor persoane. Stă mai mult retras, nu participă la jocuri iar atunci cînd este atras în joc se retrage din el la cele mai mici neînțelegeri. Preferă jocurile individuale celor colective. De regulă nu se ceartă cu tovarășii, fiind înclinat să renunțe mai curînd la un lucru decît să pretindă ceva cu tărie, chiar dacă are dreptate. Critica în colectiv are un efect deprimant, (inhibitiv) asupra lui. Nu se încumetă să ia cuvîntul în public, iar atunci cînd o face, după îndoieli chinuitoare, se pierde cu desăvîrșire.

Acesta este cu aproximație tabloul atitudinilor și al formelor de conduită caracteristice elevului cu sistem nervos slab. Nu este greu de văzut, că în acest tablou unele particularități individuale, de tip, se împletesc cu însușirile de caracter. În mod practic, este greu, dacă nu chiar imposibil de făcut această delimitare. Să ne amintim că I. P. Pavlov semnala, la timpul său, că activitatea nervoasă prezentă este un „aliaj" al particularităților de tip (înnăscute), cu cele dobîndite în cursul ontogenezei. După cum s-a arătat însă mai sus, proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase se exteriorizează în formele (dobîndite) de conduită caracteristice, ceea ce pentru scopurile practice pe care le urmărim, este suficient.

Trecînd la cea de a doua problemă, care sînt posibilitățile influenței educative exercitate în scopul modificării tipului slab și care sînt procedeele pedagogice de urmat ?

Așa cum a dovedit experimental I. P. Pavlov, tipurile de activitate nervoasă superioară nu sînt nemodificabile. Ele se modifică sub influența

mediului, iar în şcoală — sub influenţa instrucţiei şi a educaţiei. În mod necesar se pune întrebarea: poate exerciţiul sistematic şi de lungă durată să ducă la modificarea unui tip slab în unul puternic, sau această modificare se reduce numai la o ameliorare a tipului? Deci, care este volumul şi gradul modificării proprietăţilor înnăscute ale sistemului nervos? Aceste probleme sînt dezbătute pe larg de oamenii de ştiinţă sovietici (A. G. Ivanov-Smolenski, P. S. Kupalov, K. Feodorov ş.a.) şi completa lor rezolvare se va putea face numai pe baza a numeroase cercetări experimentale viitoare. Cert e însă că (fără a pune în mod expres problema: devine tipul slab un tip cu desăvîrşire puternic?), modificarea tipului slab în direcţia fortificării proceselor fundamentale nervoase este posibilă, aşa cum o dovedeşte practica şcolară, dacă se aplică un sistem raţional de măsuri pedagogice. Să ilustrăm aceasta, referindu-ne la cîteva din particularităţile mai sus analizate, specifice tipului slab.

Să luăm, de pildă, următoarele particularităţi ale tipului slab: timiditatea, lipsa de curaj şi teama de obstacole. Practicarea anumitor sporturi oferă un prilej minunat pentru dezvoltarea rezistenţei, îndrăznelii şi a spiritului de iniţiativă. Pentru a lupta împotriva predominării reflexului prudenţei naturale (manifestat prin conduită de tip pasiv-defensiv, prin teama de situaţii noi), este necesar să se creeze elevului condiţii în care el să acţioneze cît mai des tocmai în situaţiile noi care îl inhibă. Căci aşa cum a arătat I. P. Pavlov, „reacţia principală a reflexului pasiv de apărare nu se produce la intensitate, ci la elementul de noutate. Stimularea poate fi slabă, dar ea trebuie să fie nouă"[1]. Aşa dar, nu *intensitatea ci noutatea* stimulentului (a situaţiei) este aceea care declanşează reflexul pasiv de apărare. Sînt de netăgăduit aplicaţiile pedagogice care rezultă din cunoaşterea acestor fapte. Dacă elevul este timid, nu are curajul să ia cuvîntul (la lecţie, la cercurile de elevi, la adunările organizaţiilor de tineret şi în orice altă împrejurare), el trebuie să fie provocat de alţii pentru a face cît mai des acest lucru. Pe această cale „noutatea" situaţiei dispare treptat şi, o dată cu ea, dispare şi efectul ei inhibitor manifestat sub forma timidităţii.

Lupta împotriva capacităţii de muncă redusă a celulei nervoase, împotriva instalării inhibiţiei supraliminare în scoarţa emisferelor cerebrale împotriva oboselii la un efort intelectual mai mult sau mai puţin însemnat, se poate duce cu succes prin organizarea unui regim raţional de muncă şi repaus, orientat spre exercitarea sistemului nervos al elevului, prin dozarea progresivă a intensităţii şi a duratei activităţii de învăţare. În acest fel, pe măsura exercitării, gradînd durata şi intensitatea efortului de învăţare, forţa proceselor nervoase va creşte, celulele nervoase vor mobiliza toate rezervele lor, procesul de excitaţie va deveni mai intensiv iar capacitatea de muncă a celulei nervoase mai mare.

Folosind procedee pedagogice corespunzătoare, putem lupta şi împotriva izolării şi a „închiderii în sine" a elevului cu sistem nervos slab, prin atragerea lui în viaţa de colectiv, căci sarcinile adaptatoare pe care le pune colectivul sistemului nervos, au o incontestabilă valoare educativă.

Nu trebuie să uităm nici reversul problemei, acela de a şti, cum să prevenim slăbirea proceselor nervoase la un copil cu sistem nervos puternic. Este ştiut că în condiţii defavorabile de mediu, tipul de sistem

[1] *I. P. Pavlov*, op. cit., pag. 544.

nervos puternic poate fi slăbit într-o însemnată măsură. Aceasta se întîmplă în acele familii unde copiii sînt crescuți în așa-zisa „ambianță de seră"; se întîmplă acolo unde „tăticul și mămica — după cum spune I. P. Pavlov — sînt prea grijulii, nu-i lasă să facă un pas, îi tutelează și-i îngrădesc neîncetat" [1]. Această tutelare poate să ia forme concrete diferite. De pildă, părinții creează copilului o serie de opreliști în care cuvîntul ca stimulent inhibitor, joacă un rol însemnat. Ei îl opresc pe copil să se urce pe scaun ca să nu cadă, să pună mîna pe un obiect de uz casnic — ca să nu se lovească sau să se taie; să iasă din casă, pentru a nu se murdări, să nu-și rupă hainele; îi interzic să se joace cu alți copii, ca să nu fie bătut de aceștia, ș.a.m.d. În acest fel, copilul este îngrădit (inhibat) sistematic în mișcările, acțiunile și dorințele lui firești. Crescut într-o „ambianță de seră", chiar dacă nativ sistemul nervos al copilului este puternic, în aceste condiții i se educă o atitudine de rezervă, de retragere, de panică, față de tot ceea ce este nou și necunoscut și pînă la urmă copilul devine timid, fricos, pasiv, lipsit de o atitudine viguroasă în fața vieții, fără inițiativă și curaj de luptă cu greutățile ei.

Referindu-se la asemenea cazuri concrete, unii dintre autorii sovietici, cum ar fi L. B. Ermolaieva-Tomina [2], vorbesc pe bună dreptate despre fenomenul *mascării* tipului de activitate nervoasă superioară. În problema mascării tipului un răspuns hotărît ne dă A. G. Ivanov-Smolenski, care consecvent cu învățătura pavlovistă, consideră că tipul de activitate nervoasă superioară „nu este tipul înnăscut de activitate nervoasă... ci un aliaj din trăsăturile înnăscute ale tipului și modificările lui condiționate de mediul extern în cursul existenței individuale" [3]. În acest sens, deși „mascarea" nu trebuie înțeleasă ca o modificare a tipului înnăscut de activitate superioară (care să meargă pînă la modificarea proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase), totuși ea presupune și un anumit grad de modificare. În caz contrar, influența educației și a învățăturii, în sensul cel mai larg al cuvîntului, n-ar mai fi posibilă asupra tipului de sistem nervos.

În orice caz, trebuie subliniat, că educarea și creșterea copilului în condițiile societății socialiste, sau care construiește socialismul, exclude din capul locului acea „ambianță de seră" care, potrivit exemplelor de mai sus, ar putea duce la *slăbirea* proceselor nervoase ale unui copil cu sistem nervos puternic și, deci, „la mascarea" proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase.

Cunoașterea naturii reale a tipului de activitate nervoasă superioară, prezintă o importanță pedagogică considerabilă. Ea ne înarmează împotriva unor grave erori pedagogice datorită aplicării unor măsuri contraindicate.

În consecință, determinarea justă a tipului de activitate nervoasă superioară a elevului, presupune cunoașterea întregii sale istorii individuale, cunoașterea condițiilor de dezvoltare a activității sale psihice în diferite perioade de vîrstă, cunoașterea manifestărilor și a modului său de comportare în diferite situații caracteristice ș.a.m.d. Numai pe această

[1] Pvolovskie sredî, vol. II, Acad. de științe a U.R.S.S., 1949, pag. 544.

[2] *L. B. Ermolaieva-Tomina:* „Demascarea temperamentului și importanța ei pedagogică", Sovietskaia pedagoghica, nr. 11, 1953, pag. 72—85.

[3] *A. G. Ivanov-Smolenski:* „Despre unii militanți pentru puritatea învățăturii pavloviste", Jurnal vîssei nervnoi deatelnosti, III, nr. 5, 1953, pag. 792.

cale se poate constata, că, de pildă, copilul de mic a fost vioi, vesel, zburdalnic, comunicativ, prezentînd tabloul formelor de conduită caracteristice pentru un copil cu sistem nervos puternic, iar acum, la vîrsta şcolară, dimpotrivă, este timid, retras, lipsit de iniţiativă etc. Asemenea tablouri contrastante în formele de conduită ale copilului înregistrate la vîrste diferite, trebuie să dea de gîndit profesorului, spre a vedea în ce direcţie a mers „mascarea" activităţii nervoase superioare a elevului sub influenţa condiţiilor defavorabile de mediu. Abia după aceasta se poate pune problema aplicării măsurilor pedagogice corespunzătoare în vederea „demascării", propriu-zis, reeducării tipului de sistem nervos.

II. *Caracterizarea echilibrului proceselor nervoase.* Echilibrul proceselor de excitaţie şi inhibiţie constituie a doua proprietate fundamentală care diferenţiază tipurile de activitate nervoasă superioară în două grupe: puternic-neechilibrat şi puternic-echilibrat. La unii copii procesul excitator este relativ mai puternic decît procesul inhibitor, din care cauză nu există o balanţă justă, un echilibru între cele două procese. În acest caz, excitaţia predomină inhibiţia. La alţi copii, dimpotrivă, unui proces puternic de excitaţie îi corespunde un proces de inhibiţie relativ egal de puternic. În primul caz avem tipul de sistem nervos puternic-neechilibrat, iar în al doilea — tipul de sistem nervos puternic-echilibrat.

Prin ce se caracterizează, din punct de vedere fiziologic, tipul de sistem nervos puternic-neechilibrat? Sub aspect practic educativ este problema care ne interesează în primul rînd. Se ştie că procesul inhibitor are rolul de a „modera" procesul excitator, de a-l regla şi de a nu-i permite să funcţioneze peste măsură. Procesul inhibitor îndeplineşte acea funcţie mobilă protectoare care permite celulelor nervoase să se refacă după activitate. Atunci cînd între procesul excitator şi cel inhibitor nu există o balanţă justă, cînd excitaţia puternică nu este delimitată de o inhibiţie relativ egală de puternică, aceasta se răsfrînge în formele exterioare de conduită ale elevului: capacitatea redusă de a frîna şi controla reacţiile emotiv impulsive, reacţiile verbale, agitaţia motorie, agresivitatea etc. Tipul de sistem nervos puternic-echilibrat prezintă un tablou de conduită opus. (Despre el vom vorbi la caracterizarea mobilităţii proceselor nervoase, deoarece tipul puternic-echilibrat poate fi inert sau mobil).

Un deosebit interes pedagogic prezintă faptul de a şti că echilibrul proceselor nervoase fundamentale apare nu numai ca o particularitate tipologică a activităţii nervoase superioare, dar şi ca o particularitate de vîrstă. După cum menţionează A. G. Ivanov-Smolenski [1] numărul copiilor de tip neechilibrat (excitabil), este cu atît mai mare cu cît coborîm în jos, la vîrstele mai mici, decît la vîrstele mijlocii şi mari. Aceasta dovedeşte încă o dată în plus, cît de mare este rolul influenţei instructiv-educative în echilibrarea, disciplinarea şi nivelarea variaţiilor extreme ale tipului de activitatea superioară nervoasă. De aceea sarcina profesorilor este de a găsi şi aplica măsurile pedagogice cele mai potrivite pentru echilibrarea proceselor nervoase fundamentale, pe baza cunoaşterii formelor de conduită caracteristice tipului de sistem nervos puternic-neechilibrat (excitabil). Să le examinăm pe rînd.

[1] *A. G. Ivanov-Smolenski:* „Despre studiul tipurilor de activitate nervoasă superioară la animale şi om", Analele rom.-sov., seria Ped.-Psih., nr. 3, 1953, pag. 103.

*Somnul:* elevul adoarme cu greu și se trezește cu ușurință. Aceasta din cauză că predominînd asupra inhibiției, focarele de excitație din scoarța cerebrală necesită un anumit timp pînă la stingerea lor definitivă și instalarea inhibiției generalizate de somn pe arii corticale din ce în ce mai întinse.

*Aspectul emotiv:* elevul nu-și poate stăpîni îndeajuns trăirile emotive; este iute la mînie, se ceartă des cu tovarășii, uneori se încaieră cu ei. Sentimentele sînt puternice și se exteriorizează prin mișcări emotiv-expresive vii. Este irascibil, de multe ori agresiv. Nu are suficientă răbdare pentru a-și amîna sau întîrzia dorințele. Chemat să răspundă la lecții se emoționează ușor.

*Aspectul motor*: elevul se află în continuă stare de agitație motorie: mișcări excesive, neastîmpăr, „nu stă locului". Reacțiile impulsive se manifestă cu mare forță, fiind stăpînite cu greu. Se lasă condus de porniri necugetate fără a se gîndi la urmări (reglare corticală insuficientă asupra proceselor subcorticale). Manifestă îndrăzneală și hotărîre în fapte și acțiuni. Elevii cu sistem nervos puternic-neechilibrat sînt adesea dezordonați, nedisciplinați, „ștrengari", prezentînd serioase dificultăți în educare.

*Vorbirea:* la unii dintre elevii cu sistem nervos neechilibrat vocabularul este sărac, vorbirea tărăgănată și necurgătoare. La alții vorbirea este simplistă, grosolană, conține chiar expresii vulgare[1]. În general, vorbirea este însoțită de gesturi vii, expresive.

*Activitatea de învățare:* pentru însușirea materialului, elevul are nevoie de un număr relativ mare de repetiții. Din cauza pripei și a lipsei de stăpînire, în răspunsurile sale, la lecții dă formulări verbale confuze și încîlcite. La orele de clasă este neastîmpărat, se agită continuu, întoarce capul în toate părțile (tendința spre difuzitate motorie), se joacă cu ustensilele școlare. Nu se poate abține de a nu ridica mîna, de a nu interveni cu răspunsul cînd este ascultat un alt tovarăș. Îl întrerupe mereu pe profesor la timp nepotrivit, cînd acesta expune lecția. La note reacționează foarte viu. Activitățile monotone îl obosesc cu ușurință. Chemat la joc sau la o altă distracție, părăsește cu ușurință pregătirea temelor pentru acasă (capacitate redusă de a amîna dorințele).

*Atitudinea în colectiv:* îi plac jocurile colective, unde manifestă inițiativă, deși nu e perseverent. Se străduiește să ocupe rolul dominant în joc, dar din cauza impulsivității își pierde stăpînirea de sine și încalcă adesea regulile jocului. Suportă cu greu critica în colectiv, este irascibil și reacționează vehement la obiecțiile făcute de tovarăși. Criticînd pe alții este adesea pătimaș, ceea ce îl împiedică să fie imparțial și obiectiv. Întîmpină dificultăți de adaptare față de situațiile noi.

Acesta fiind tabloul formelor de conduită caracteristice pentru tipul de sistem nervos puternic-neechilibrat, problema care se pune, din punct de vedere practic, este aceea de a cunoaște procedeele care duc la intensificarea procesului inhibitor și pe această cale la echilibrarea proceselor fundamentale nervoase.

Procedeul cel mai potrivit în acest scop, este acela de a supune procesul inhibitor la sarcini mereu crescînde. Dacă educatorul vrea să inhibe un elev care prezintă simptome de excitabilitate mărită, el va fi

[1] *N. I. Krasnogorski:* „Despre particularitățile tipice ale activității nervoase superioare la copii". Analele rom.-sov., seria Ped.-Psih., nr. 4, pag. 91.

cît se poate de prudent în aplicarea mijloacelor cu acțiune inhibitivă foarte puternică. El trebuie să știe că, dacă procesul inhibitor este slab dezvoltat la elevul respectiv, pentru a preveni supratensiunea sau suprasolicitarea procesului inhibitor, se impune aplicarea gradată și lentă a mijloacelor inhibitive. În caz contrar se poate ajunge la rezultate contrare celor urmărite: la tulburarea echilibrului funcțional al sistemului nervos central. Tehnica „educării frînelor" despre care vorbește marele pedagog sovietic A. S. Makarenko, trebuie să fie însușită în mod creator de învățători și profesori, atunci cînd ei aplică metoda apropierii individuale față de elevi cu sistem nervos puternic-neechilibrat. „Chiar din primul an — spune A. S. Makarenko vorbind despre copil — trebuie să-l educați în așa fel, încît să poată deveni activ, să năzuiască spre ceva, să ceară ceva, să caute să realizeze ceva; în același timp, trebuie să-l creșteți în așa fel, încît să i se formeze treptat frîne pentru acele dorințe ale sale, ce sînt dăunătoare, sau care-l duc mai departe decît îi este îngăduit la vîrsta lui. A găsi măsura între activitate și frîne, înseamnă a rezolva problema educației" [1].

În cazul elevilor cu sistem nervos puternic-neechilibrat sarcina pedagogului este aceea de a-i obișnui treptat-treptat să-și frîneze pornirile nereținute, să-și întîrzie dorințele imediate, să-și subordoneze interesele înguste, personale, intereselor colectivului clasei, a școlii, a organizației de tineret etc. Într-un cuvînt, pedagogul trebuie să întărească și să antreneze posibilitățile de control ale scoarței cerebrale a elevilor cu sistem ti-impulsive de origine subcorticală. Prin intermediul celui de-al doilea sistem de semnalizare. Se știe că stimulentul verbal apare nu numai ca un factor pozitiv, dar și ca unul inhibitiv și sub această formă el poate să exercite un anumit control, o „acțiune rațională" asupra reacțiilor emotiv-impulsive de origine subcorticală. Prin intermediul celui de al doilea sistem de semnalizare se evidențiază efectul inductiv negativ al scoarței cerebrale asupra fondului emotiv subcortical. Elevul cu sistem nervos puternic-neechilibrat trebuie să fie supus unui continuu efort de stăpînire, reținere, frînare a excitabilității sale mărite. Căci dacă se dă frîu liber pornirilor emotiv-impulsive, aceasta poate să ducă la o predominare și mai mare a procesului excitator asupra celui inhibitor, ceea ce pe plan de conduită externă va duce la indisciplină, agresivitate, abateri de orice fel ș.a.m.d. Pe bună dreptate observă N. I. Krasnogorski, că „nu poate fi o greșeală mai mare în educație, decît aceea de a insufla copilului „conștiința"... impulsivității sale... pentru ca el să fie îndreptățit să spună: eu am voie să fac orice, sînt neastîmpărat" [2].

În același timp trebuie avut în vedere și faptul, că un copil cu sistem nervos puternic-echilibrat, în condiții determinate (defavorabile) de mediu și de educație, poate să devină neechilibrat, excitabil. Faptul de a nu feri cu atenție sistemul nervos încă slab dezvoltat al copilului, de conflictele puternice între procesul excitator și inhibitor; faptul de a limita reacțiile puternice fără a se ține seamă de puterea inhibitivă încă slabă a copilului; lipsa unui regim stabil și organizat în mod rațional, prin care să se respecte cu regularitate somnul, alimentarea, orele de muncă și de repaus;

[1] *A. S. Makarenko:* „Cartea pentru părinți". Ed. de stat, ed. II, 1951, pag. 346.
[2] *N. I. Krasnogorski:* „Despre particularitățile tipice ale activității nervoase superioare la copii". Analele rom.-sov., seria Ped.-Psih., nr. 3, 1953, pag. 96.

supraîncărcarea sistemului nervos al copilului cu un număr prea mare de excitații care se succed cu o repeziciune caleidoscopică, toate acestea duc la tulburarea echilibrului celor două procese nervoase fundamentale, ce se exteriorizează în forme turbulente de conduită și, în aspecte mai grave, chiar sub formă de nevroze infantile.

De aceea, alcătuirea regimului zilnic al elevului și respectarea lui cu strictețe, prezintă o importanță pedagogică dintre cele mai mari, pe de o parte în vederea echilibrării (disciplinării) proceselor nervoase fundamentale, în cazul copiilor cu sistem nervos puternic-neechilibrat; iar pe de altă parte, în scopul de a preveni tulburarea echilibrului acestor procese nervoase.

III. *Caracterizarea mobilității proceselor nervoase.* Mobilitatea proceselor nervoase constituie cea de a treia proprietate fundamentală a lor. I. P. Pavlov face deosebire, precum se știe, între celulele nervoase al căror procese interne se desfășoară cu rapiditate, față de acelea ale căror procese nervoase decurg încetinit. În ce constă, deci, mobilitatea proceselor nervoase? Ea constă în aceea, că la acțiunea stimulenților pozitivi procesul excitator intră rapid în acțiune și poate fi înlocuit tot atît de rapid („prompt", „ca la comandă") cu procesul inhibitor. Acesta din urmă, la rîndul său, cedează cu ușurință locul procesului excitator.

Se întîlnesc în viața elevului asemenea situații care să impună anumite cerințe mobilității proceselor nervoase? Sigur, că da. Condițiile activității elevului în școală necesită o continuă adaptare a lui la situațiile mereu schimbătoare. Pe plan fiziologic, adaptarea înseamnează rapiditatea cu care se înlocuiesc și „cedează" locul unul celuilalt, cele două procese nervoase: excitația și inhibiția. Elevul cu sistem nervos puternic-echilibrat-mobil, prezintă un tablou al formelor de conduită cu totul diferit, decît acela cu sistem nervos puternic-echilibrat-inert (lent).

Inerția proceselor nervoase se caracterizează prin aceea că, în cazul celulelor nervoase ale căror procese interne se desfășoară lent, înlocuirea reciprocă a excitației și inhibiției se produce încetinit, în sensul că nu a încetat să acționeze primul proces, că intră în funcțiune cel de-al doilea. Dată fiind intensitatea egal de puternică a excitației și inhibiției la tipul de sistem nervos inert (el fiind un tip echilibrat), de aici rezultă că în condiții dificile de adaptare, apar tulburări nervoase, exteriorizate în forme caracteristice de conduită. Această problemă prezintă o deosebită importanță pedagogică.

Inerția proceselor nervoase se oglindește specific în formele externe de conduită. Să trecem la examinarea lor.

*Somnul:* elevul cu sistem nervos inert, din cauza mobilității reduse a proceselor nervoase, adoarme încet și se trezește cu greu.

*Aspectul emotiv:* este imperturbabil, capabil să-și stăpînească emoțiile, pornirile și dorințele. Sentimentele sînt persistente, fără a fi exteriorizate cu ușurință. În timpul răspunsurilor la lecții nu se emoționează, își controlează cuvintele pe care le rostește. Fără a fi indiferent la note, nu-și manifestă stările emotive.

*Aspectul motor:* este reținut în mișcări, nu e niciodată grăbit (tablou opus aceluia pe care ni-l oferă tipul excitabil). La situațiile noi care cer răspuns prompt reacționează cu întîrziere deși adecvat.

*Vorbirea:* ritmul vorbirii este lent. Limbajul este calm, cu pauze logice, fără agramatisme. Expresia vocală moderată ca melodie și accent. Gesticulația în timpul vorbirii este reținută [1].

*Activitatea de învățare:* în general învață bine, înțelege și memorează după un număr mai mare de repetiții. La lecții nu se anunță singur la răspuns, face impresia că este absent, deși urmărește expunerea profesorului. Deprinderile și obișnuințele o dată formate se schimbă cu greu. Erorile tipice — de calcul aritmetic, în regulile ortografice, gramaticale, etc. — o dată înrădăcinate se anihilează cu greu. În fața sarcinilor grele, de pildă cu prilejul examenelor, este capabil să-și mobilizeze toată energia pentru a învinge obstacolele.

*Atitudinea în colectiv:* se înțelege ușor cu tovarășii, nu se ceartă și nu se încaieră cu alții. Preferă jocurile individuale celor colective. La adunările de elevi nu se angajează în discuții, ci mai mult ascultă și înregistrează. Sarcinile primite le duce conștiincios la îndeplinire.

După cum intensitatea redusă și lipsa de echilibru a proceselor nervoase se pretează la influențe educative, tot așa și inerția lor poate fi ameliorată simțitor sub acțiunea măsurilor pedagogice corespunzătoare.

Exercitarea mobilității proceselor nervoase se poate realiza în condițiile activității școlare, prin creerea unor situații neprevăzute care să ceară din partea elevului reacții de răspuns prompte, adaptări rapide ce nu suferă întîrziere. În procesul predării, la orele de educație fizică, în practicarea diferitelor tipuri de sport, în organizarea diferitelor jocuri, avem prilejul de a crea cu ușurință asemenea situații care să supună la exercițiu mobilitatea proceselor nervoase, înlocuirea promptă a excitației prin inhibiție și invers. De pildă, în exercițiile de gimnastică, în pregătirea complexului G.M.A., se pot crea obstacole neprevăzute pe traseul pe care îl parcurge în fugă elevul, obstacole ce se cer a fi ocolite sau depășite „prompt" prin salt (bineînțeles elevul fiind prevenit asupra obstacolului pe care îl va întîlni în cale). În această situație se impun anumite sarcini mobilității proceselor nervoase, în sensul că la perceperea semnalului vizual (obstacolul), elevul trebuie să-și frîneze prompt actul motor de o anumită natură sportivă, înlocuindu-l rapid cu un alt act motor corespunzător (ocolirea obstacolului, efectuarea saltului etc.).

Școala noastră trebuie să-i instruiască pe elevi înarmîndu-i nu numai cu cunoștințe temeinice, dar să le dezvolte și spiritul de inițiativă, aptitudinea de a lua hotărîri juste și prompte. Luarea unei hotărîri prompte decide adesea succesul acțiunii, nu numai în situațiile excepționale, dar și în situațiile obișnuite ale activității de toate zilele. Promptitudinea în luarea hotărîrilor este o calitate cît se poate de necesară pentru bunul mers al muncii, indiferent de sectoarele în care ea se desfășoară. Educarea acestei calități trebuie să înceapă încă în familie și să continue cu atît mai mult în școală.

---

[1] Cu titlu de ipoteză formulăm întrebarea dacă nu cumva inerția proceselor nervoase se răsfrînge și asupra interacțiunii dintre primul și al doilea sistem de semnalizare. Conform datelor lui A. G. Ivanov-Smolenski, transmiterea electivă a proceselor de excitație și inhibiție din primul în al doilea sistem de semnalizare și invers, la una din variantele tipului „intermediar" se produce cu ușurință, pe cînd la cealaltă se face încetinit. Se pune întrebarea, în ce măsură tipul mobil și inert au legătură cu tipurile intermediare, specific umane. Problema prezintă interes și merită a fi studiată, căci rezolvarea ei ar putea să ne arate corelația existentă între tipurile generale și specific umane de activitate nervoasă superioară.

Pe plan de conduită externă, un elev cu sistem nervos puternic-echilibrat-mobil se caracterizează prin: rapiditatea cu care adoarme și se trezește, ușurința cu care trece de la o activitate la alta (de la învățare la joc și invers), rapiditatea cu care își formează noile deprinderi și obișnuințe, ce se pot destrăma fără greutate. El se caracterizează printr-o atitudine viguroasă în fața vieții, prin emoționalitate sănătoasă, prin vorbire rapidă și clară, expresivă, însoțită de gesticulație accentuată.

Din punct de vedere educativ este important de știut, că atitudinea viguroasă în fața obstacolelor, a neplăcerilor (observațiile profesorului, notele proaste), se poate transforma în nepăsare și indiferență, dacă măsurile pedagogice nu sînt cele indicate. Tot așa, ușurința cu care se face trecerea de la o activitate la alta, se poate transforma în superficialitate, dezinteres și lipsă de adîncire a problemelor. Pedagogul trebuie să aibă în vedere aceste lucruri.

IV. *Interacțiunea dintre cele două sisteme de semnalizare.* Cunoașterea particularităților individuale ale elevului nu se poate realiza fără a se ține seama de acel „adaos extraordinar", de-al doilea sistem de semnalizare în activitatea lui comună cu primul.

Caracterizînd în schemele de mai sus vorbirea elevilor care au un tip de sistem nervos diferit, noi am văzut cum se oglindește intensitatea, echilibrul și mobilitatea proceselor nervoase asupra sistemului cortical verbal al elevilor. Desigur că, forța sau slăbiciunea proceselor corticale nervoase, echilibrul sau neechilibrul, mobilitatea sau inerția lor, nu se poate să nu se răsfrîngă într-o anumită măsură asupra compoziției lexicale în vorbirea elevului, asupra *ușurinții sau greutății în exprimare, asupra concordanței* sau a lipsei de concordanță între vocabularul activ și pasiv, asupra caracterului larg sau limitat al elementelor expresive ale limbajului, cum ar fi tonul, pauza, accentul, ritmul vorbirii ș.a.m.d. În același timp însă pentru a-l putea caracteriza pe deplin pe elev, trebuie să se țină neapărat seamă și de raporturile de interacțiune dintre cele două sisteme de semnalizare care stau la baza celor trei tipuri specific umane de activitate nervoasă superioară: artistic, gînditor și intermediar.

Tipul artistic se caracterizează prin predominarea primului sistem de semnalizare. El prinde realitatea vie, în întregime, fără s-o fragmenteze în elemente componente. Tipul meditativ (gînditor), dimpotrivă, se caracterizează prin predominarea celui de-al doilea sistem de semnalizare. El prinde realitatea fragmentat, schematic, operează numai cu cuvinte. El ar vrea — după cum spune I. P. Pavlov — „...fără să aibă o legătură cu realitatea, să deducă și să afle totul din cuvinte..." [1]. La tipul intermediar activitatea celor două sisteme de semnalizare se desfășoară în deplin echilibru.

Generalizînd rezultatele cercetărilor experimentale întreprinse de diferiți autori sovietici în problema interacțiunii celor două sisteme de semnalizare la copii, A. G. Ivanov-Smolenski schițează patru variante ale acestei interacțiuni. Deși problema corelației dintre tipurile specific umane de activitate nervoasă superioară și variantele tipologice ale transmiterii elective a proceselor nervoase din primul în al doilea sistem de semnalizare și invers, nu este încă suficient lămurită și necesită o cercetare experimentală amănunțită, totuși, cu titlul de încercare dăm mai jos carac-

[1] *I. P. Pavlov:* „Experiența a douăzeci de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor", Ed. Acad. R.P.R., 1953, pag. 616.

terizarea psihologică a celor patru variante tipologice pe care le putem întîlni la elevi, în activitatea lor verbală. În această privință noi pornim de la teza că procesul transmiterii elective a excitației și inhibiției, din primul în al doilea sistem de semnalizare și invers, stă la baza *calificării verbale* a situațiilor percepute nemijlocit, fenomen frecvent întîlnit în școală: la lecțiile demonstrative, la montarea experiențelor, cu prilejul excursiilor etc. La fel, același proces al transmiterii efective stă și la baza *reprezentării* situațiilor respective descrise verbal. După cum arată datele experimentale (cercetările lui Kapustnic, Fadeeva, Bogacenko, Strokina etc.) transmiterea electivă a proceselor nervoase se realizează în unele cazuri cu ușurință și adecvat; în alte cazuri, dimpotrivă, dificil și denaturat. În funcție de aceasta putem stabili următoarele variante tipologice ale transmiterii elective a proceselor nervoase din primul sistem de semnalizare în al doilea, și invers:

1. Elevul verbalizează dificil, imprecis și denaturat situațiile concrete pe care le percepe în momentul de față, sau le-a perceput în trecut (de pildă, observațiile pe care le-a făcut la un experiment de fizică, descrierea unui material didactic intuitiv etc.). În cazul de față, transmiterea electivă a procesului excitator și inhibitor din primul în al doilea sistem de semnalizare este dificilă, imprecisă și neadecvată. În clasele elementare această variantă tipologică se caracterizează prin predominarea limbajului situativ față de cel contextual; în clasele superioare — prin înclinație către științele descriptive, către activitate artistică, gîndire figurativă. Predominarea primului sistem de semnalizare se caracterizează și prin forma stabilă a reveriilor și a tendinței spre fantezie. În compozițiile literare ale elevilor predomină imaginile plastice, figurile de stil, reprezentările saturate de conținut intuitiv.

2. Elevul întîmpină dificultăți în reprezentarea concretă a situațiilor, în executarea precisă a acțiunilor descrise de alții verbal. De pildă, profesorul descrie etapele de desfășurare a unui experiment la fizică, biologie etc. Elevul își reprezintă cu greu natura experimentului sau își imaginează cu întîrziere situațiile descrise. În urma cuvintelor nu apar imediat imaginile concrete pe care le semnalizează cuvintele respective. Mai curînd ar putea să relateze verbal cele auzite, decît să și le reprezinte în mod concret.

Transmiterea electivă a proceselor nervoase din al doilea în primul sistem de semnalizare este slăbită și dificilă. Această variantă tipologică se caracterizează prin predominarea limbajului contextual asupra celui situativ; prin predominarea noțiunilor abstracte asupra imaginilor concrete; prin înclinația spre diferite discipline teoretice, cum ar fi logica, matematica ș.a.

3. În cadrul celei de a treia variante tipologice, putem întîlni următoarele două subvariante: *a)* Elevul descrie verbal cu ușurință situațiile concrete pe care le percepe nemijlocit, după cum, la fel, își reprezintă fără nici o dificultate situațiile și acțiunile descrise verbal de alții. Deci, transmiterea electivă a proceselor nervoase din primul în al doilea sistem de semnalizare și invers, din al doilea sistem de semnalizare în primul, se realizează cu ușurință, adecvat, precis. *b)* Elevul descrie verbal cu greu impresiile primite din partea obiectelor și a fenomenelor percepute nemijlocit. La fel de greu își reprezintă în mod concret obiectele și fenomenele descrise de alții sau acțiunile pe care trebuie să le execute. Aici, transmi-

terea electivă a proceselor nervoase, în amîndouă direcțiile mai sus arătate, se realizează greu, denaturat.

Cunoașterea particularităților individuale ale activității nervoase superioare specific umane, prezintă o importanță pedagogică considerabilă, atunci cînd se pune problema dezvoltării și a educării percepțiilor, reprezentărilor, gîndirii, imaginației elevilor. Cunoașterea raporturilor de interacțiune între primul și al doilea sistem de semnalizare așa cum se prezintă în cazul fiecărui elev în parte, ținînd seama de particularitățile individuale ale acestei interacțiuni (fără a se uita și particularitățile de vîrstă), îl înarmează pe învățător și profesor cu aplicarea justă a mijloacelor verbale și intuitive în procesul predării, îl ajută să găsească condițiile optime ale interacțiunii celor două sisteme de semnalizare. Pedagogul trebuie să știe *cînd* și *cum* să asocieze cuvîntul cu obiectul. El trebuie să știe, date fiind variantele tipologice mai sus analizate, care sînt cele mai bune raporturi de întîlnire dintre obiect și cuvînt. Folosirea justă a mijloacelor verbale și intuitive, constă în aflarea celor mai potrivite „momente" de întîlnire a cuvîntului cu obiectul în procesul predării. Fără îndoială că aici joacă un rol important și nivelul de dezvoltare a celui de-al doilea sistem de semnalizare. O dată cu vîrsta, prezentarea materialului verbal detașat tot mai mult de materialul intuitiv, devine posibilă și chiar necesară în scopul dezvoltării gîndirii elevului (a puterii sale de generalizare și abstractizare). Nu mai puțin însă, cele trei variante tipologice ale transmiterii elective, ne arată importanța cunoașterii particularităților individuale în problema folosirii juste a mijloacelor verbale și intuitive la lecție.

Întrebarea pe care trebuie să și-o pună neapărat fiecare învățător și profesor, atunci cînd rostește un cuvînt sau o frază în fața clasei este următoarea: ce fel de fapte ale realității sînt în măsură să semnalizeze în creierul elevilor cuvîntul sau fraza respectivă? Tot așa, prezentînd material intuitiv, învățătorii și profesorii trebuie să fie preocupați de măsura în care elevul este capabil să dea o calificare verbală materialului perceput nemijlocit (transmiterea electivă a proceselor nervoase din primul în cel de-al doilea sistem de semnalizare); în ce măsură cuvintele elevului, combinate în propoziții și fraze, oglindesc în mod just obiectele și fenomenele observate? Numai în acest sens, cuvintele devin semnale mai mult sau mai puțin generalizate și abstractizate ale realității. Noi știm că înțelegerea faptelor realității nu este încă asigurată prin simpla lor percepere nemijlocită. Este necesar ca elevul să dea o clarificare verbală celor ce a văzut și observat.

Cu alte cuvinte impresiile primite în primul sistem de semnalizare trebuie să fie transmise electiv în al doilea. Or, așa cum am văzut din variantele interacțiunii celor două sisteme de semnalizare, posibilitatea „calificării verbale" a faptelor realității, prezintă însemnate particularități individuale.

Subliniind faptul că pedagogul trebuie să țină seama de aceste particularități și să-și adapteze procedeele și metodele de predare în funcție de ele, nu vrem să afirmăm prin aceasta că particularitățile în discuție ar constitui niște „constante invariabile" care nu s-ar preta nici unei modificări prin influența instructiv-educativă. Dimpotrivă, elevul care prezintă dificultăți în exprimarea verbală a faptelor percepute, poate să ajungă prin exercițiu sistematic la însemnate succese în direcția for-mu-

lării prin cuvinte a impresiilor nemijlocite, a organizării și sistematizării acestor impresii.

*Cîteva indicații metodice.* Metoda de bază pentru determinarea formelor tipice de conduită nu poate fi alta decît metoda observației. Ea poate fi întregită cu datele culese și cu ajutorul altor metode cum ar fi: anamneza autobiografică (și biografică), experimentul natural și analiza psihologică a produselor activității elevului.

Observarea directă a conduitei și activității elevilor se va face în cele mai variate condiții și situații: la lecție, în timpul recreațiilor, la orele de meditație, pe stradă, în familie, la cinematograf ș.a.m.d. Dată fiind greutatea cunoașterii mijlocite a proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase pe baza observării formelor caracteristice de conduită, pentru a nu cădea în greșeli grosolane ce s-ar răsfrînge păgubitor asupra educării elevului, trebuie să procedăm cu toată prudența în culegerea și interpretarea datelor.

Datele obținute pe calea observației trebuie supuse neapărat unei verificări încrucișate, prin datele culese pe baza celorlalte metode. Observarea și înregistrarea conduitei elevului nu se va face la întîmplare, ci pe baza unui „plan de observație". Trebuie să știm dinainte *ce* și *cum* vom observa.

Pentru ilustrare să luăm, de pildă, observarea reacțiilor emotive și motorii ale elevului. Planul de observație va putea să cuprindă următoarele puncte: *a)* Cum se prezintă elevul în clasă după recreație, cum se așază în bancă, în ce măsură își controlează mișcările, reacțiile verbale și dispoziția în general „agitată" de după recreație. *b)* După intrarea profesorului în clasă și începerea lecției, elevul este atent sau nu, își face de lucru cu pupitru, cu ustensilele școlare, stă de vorbă cu tovarășii? *c)* În timp ce răspund alți elevi, își ridică impacientat mîna, dă răspunsuri chiar dacă nu este întrebat? *d)* Fiind scos la tablă pentru a fi ascultat își stăpînește sau nu emoțiile, este stăpîn pe sine, dă răspunsuri cumpănite sau se pierde, se agită, se pripește fără a face față situației? *e)* Cum reacționează elevul la nota primită? Este expansiv, exuberant, agitat sau în aparență pasiv și indiferent? *f)* Cum se manifestă elevul dacă la lecție asistă o persoană străină de școală? *g)* Cum reacționează elevul la sunetul clopoțelului (semnalul care vestește recreația)? Rămîne calm, este atent sau începe să se agite, abia așteptînd ca profesorul să iasă din clasă?

Observarea acelorași aspecte de conduită se va face și în alte împrejurări, nu numai la lecție; în timpul recreațiilor, pe stradă, în excursii etc. Să nu uităm că, dacă pe baza celor observate în timpul orelor de clasă am fi înclinați să-l credem pe elev reținut, stăpînit, disciplinat, nu este exclus să avem surprize atunci cînd îl observăm pe elevul respectiv în recreație, la orele de educație fizică, după terminarea programului zilnic etc. Căci cerințele ce se impun elevului în aceste situații diferite, nu sînt identice: regimul în clasă are un hotărît rol inhibitiv asupra reacțiilor emotiv-impulsive ale elevului, față de regimul de recreație. Tocmai de aceea devierile de la normele prescrise de regim, pot constitui indicii semnificative pentru pedagog, în ceea ce privește particularitățile individuale ale elevului.

Cum trebuie înregistrate și interpretate faptele culese? Faptele vor fi înregistrate în ordinea desfășurării lor cronologice, evitîndu-se generali-

zările pripite. Înregistrarea faptelor se va face complet. Nu e de ajuns, să se noteze, de pildă : „Elevul este timid" sau „elevul este impulsiv", etc. Trebuie să se arate concret în ce constă *timiditatea* sau *impulsivitatea* elevului.

Interpretarea faptelor este o operație de mare răspundere. Ea nu se poate mărgini numai la înșirarea faptelor, ci trebuie să constea mai ales în prelucrarea și interpretarea lor. Aceasta presupune însă o cunoaștere adîncă a învățăturii pavloviste despre tipurile de activitate nervoasă superioară. Interpretarea faptelor va fi cu atît mai arbitrară, cu cît se va face numai pe bază de material izolat și fragmentar, fără a se studia toate formele de conduită cuprinse în schemele de mai sus. Este greu, dacă nu imposibil, să se tragă concluzii valabile, de pildă despre inerția sau lipsa de echilibru a proceselor nervoase, numai pe baza datelor culese la „aspectul emotiv" sau numai la „conduita în colectiv". Aprecierea generală a particularităților tipologice ale activității nervoase superioare se va face la sfîrșit, pe baza tuturor datelor despre elev culese prin diferite metode. Aceasta este calea de a ne feri de concluzii pripite și eronate, pe care nu le putem evita lucrînd cu un material fragmentar.

Pentru ilustrare să luăm două exemple. Curajul și îndrăzneala în fața unor situații periculoase, constituie caracteristica tipului de sistem nervos puternic. Dar în anumite condiții determinate și un elev cu sistem nervos slab, în loc de frică poate să manifeste curaj și îndrăzneală (aparentă). Lucrurile se explică prin aceea, că excitația foarte puternică provocată de situația periculoasă induce negativ toate reacțiile emotiv-impulsive obișnuite în asemenea situații: țipete, lacrimi, panică, fugă etc. Pe plan de conduită externă elevul respectiv ne pare a fi calm, reținut, stăpîn pe sine; cînd în realitate lucrurile se prezintă cu totul altfel.

Un alt exemplu. Un elev este, de pildă, rezervat, tăcut în mod sistematic la adunări, nu participă la discuții etc. Ce fel de concluzii putem trage de aici ? Pe de o parte, am putea presupune că avem de-a face cu un tip de sistem nervos slab. Elevul evită să ia parte la discuții pentru că adunarea (prin numărul mare de elevi, prin noutatea situației), constituie un stimulent prea puternic în măsură să provoace o stare generalizată de inhibiție. Pe de altă parte, am putea presupune că avem de-a face cu un tip de sistem nervos puternic dar inert. Pentru elevul respectiv, dată fiind inerția proceselor sale nervoase, urmărirea și sezisarea problemelor discutate, dar mai ales formularea promptă a unor concluzii judicioase, constituie o sarcină dificilă. Nu ni se întîmplă oare să observăm și la adulți avînd aceeași pregătire profesională, o comportare diferită în situații similare ? În timp ce unii reușesc să formuleze chiar în cursul dezbaterilor concluzii generalizatoare, alții au nevoie de răgaz pentru a-și pune „în ordine" impresiile și ideile.

Aceste exemple ne arată cît de circumspecți trebuie să fim în interpretarea și generalizarea faptelor, atunci cînd pășim la caracterizarea particularităților individuale ale elevului.

Datele anamnestice-autobiografice (și biografice), a căror, valoare o subliniază diferiți autori sovietici, pot fi folosite ca material auxiliar prețios pentru determinarea activității nervoase superioare a elevului. Materialul referitor la trecutul elevului se poate culege nu numai de la elevul însuși, dar și de la părinții și rudele lui. Indicații prețioase referitoare la culegerea datelor anamnestice se pot găsi în lucrările citate ale

lui A. G. Ivanov-Smolenski și N. I. Krasnogorski. Datele anamnestice ne permit să cunoaștem istoria individuală a elevului, condițiile în care a fost el crescut și educat, nivelul dezvoltării sale psihice în perioadele timpurii ale copilăriei, particularitățile adaptării sale sociale la diferite situații concrete ș.a.m.d. Așa dar, studiind modul de comportare a elevului în situațiile caracteristice din trecut, putem cunoaște mijlocit, proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase.

Trebuie subliniat încă o dată, că datele anamnestice vor fi folosite doar ca material auxiliar.

Anamneza ne furnizează date referitoare la trecutul elevului și de aceea, aceste date scapă controlului obiectiv prezent. Să ilustrăm acest lucru. Dacă studiem „activitatea de învățare" din trecut și dorim să cunoaștem, de pildă, capacitatea de muncă e elevului, rezistența lui la efortul de învățare și ca atare, capacitatea de muncă a celulei nervoase, firește că nu ne putem mărgini numai la relatările elevului. El ar putea să ne spună că întotdeauna a învățat sistematic fără a simți oboseală în urma efortului. Urmează de aici să tragem concluzia că elevul nostru are un sistem nervos puternic? Chiar dacă am înclina să recunoaștem acest lucru, rămîne deschisă problema mobilității proceselor nervoase ale elevului respectiv.

Datele anamnestice trebuie supuse unei verificări multilaterale, fiind confruntate cu datele culese pe calea altor metode.

Folosind metoda anamnezei autobiografice trebuie să fim atenți la felul în care îl chestionăm pe elev. Discuția cu elevul nu va fi improvizată, ci se va desfășura pe baza unui *plan de discuții*. Formularea întrebărilor trebuie să vizeze un răspuns sincer din partea elevului. Întrebat direct elevul, dacă este, de pildă, sîrguincios sau leneș, curajos sau fricos, desigur că nu vom obține din partea lui răspunsuri sincere. Este indicat, după cum recomandă N. D. Levitov [1], ca discuția să se desfășoare sub forma unei povestiri libere pe marginea diferitelor teme, cum ar fi de pildă: „Cum îmi pregătesc lecțiile acasă", „Cu ce mă ocup în timpul vacanțelor", „Ce fel de profesiune am de gînd să-mi aleg"? etc. În legătură cu aceste teme, elevul va povesti diferite întîmplări și epizoade din viața lui, de unde se va putea vedea dacă este sîrguincios, leneș, îndrăzneț, timid, impulsiv, stăpîn pe sine etc.

Experimentul natural poate fi aplicat cu succes în vederea determinării tipului de activitate nervoasă superioară pe baza formelor de conduită.

Mai cu seamă în școala elementară, experimentul natural poate să furnizeze indicații prețioase referitoare la astfel de indicii de caracterizare a particularităților individuale cum ar fi: *a)* gradul de stăpînire și frînare a reacțiilor emotive și motorii (după tipul experimentului natural aplicat de Z. V. Manuilenko în studiul acțiunii voluntare [2]); *b)* transmiterea electivă a proceselor nervoase din primul în al doilea sistem de semnalizare și invers (după tipul jocurilor organizate de către Z. M. Istomina și

[1] *N. D. Levitov:* „Probleme de psihologia caracterului". Ed. Acad. de șt. ped. a R.S.F.S.R., 1952, pag. 198.

[2] *Z. V. Manuilenko:* „Dezvoltarea conduitei voluntare la copii de vîrstă preșcolară". Doșcolnoe Vaspitanie, nr. 11, 1948, pag. 33—42.

A. V. Zaporojeț [1]; *c)* capacitatea de rezistență a elevului la stimulenți de durată și intensitate mare; *d)* comportarea elevului în cazul schimbării situațiilor obișnuite și care necesită modificarea stereotipului dinamic existent și elaborarea unui stereotip nou (la nivelul fie al primului, fie al celui de-al doilea sistem de semnalizare).

În condițiile desfășurării procesului de învățămînt în școală, nu e greu să se creeze situații care să permită aplicarea unor procedee empirice menite să ducă la cunoașterea particularităților individuale ale elevilor, pe baza modului lor de comportare. Astfel, se pot monta lecții cu caracter experimental, în care să se prezinte stimulenți de durată, intensitate și uniformitate corespunzătoare cu scopurile studiului. M. N. Kostomarova vorbește despre posibilitatea aplicării unor asemenea procedee la lecție. Se știe că vocea puternică, admonestarea severă făcută în colectiv, vor avea un efect diferit asupra unui elev cu sistem nervos puternic-neechilibrat, și asupra unui elev cu sistem nervos slab. Prin asemenea procedee primul va fi disciplinat, pe cînd cel de-al doilea va fi influențat negativ (inhibitiv). De prisos să spunem că educatorul trebuie să fie prudent cu aplicarea unor asemenea măsuri de disciplinare.

Cu titlul experimental se pot organiza, fără a se face abuz, lecții în care *durata* expunerii materialului nou să fie mai mare decît cea obișnuită; lecții în care se creează uniformitate în predare, fără a se face apel la mijloace intuitive. Apoi, se va urmări modul de comportare al elevilor la astfel de lecții. Se știe că la tipul excitabil sumarea excitațiilor uniforme prin acțiunea exercitată asupra unui singur analizator (cel auditiv), poate să ducă la o inducție negativă foarte puternică. Stimulenții verbali (cuvintele profesorului) încetează de a mai provoca reflexe normale, iar elevul e cuprins de o stare de somnolență. Felul în care elevii „rezistă" la asemenea lecții, poate să constituie pentru un pedagog un indiciu despre gradul de echilibrare, dar și despre forța proceselor nervoase.

Diferențierea tipologică a comportării elevilor poate fi studiată și în condițiile vieții de internat. În timpul orelor de meditație li se anunță elevilor, de pildă, că cina se va servi cu mult mai tîrziu decît în mod obișnuit. (Stimulentul necondiționat este întîrziat cu mult față de începerea acțiunii celui condiționat). În această situație poate fi tulburată nu numai conduita elevilor cu sistem nervos slab, dar și a celor cu sistem nervos puternic-neechilibrat. La aceștia din urmă, unei excitații puternice (anunțarea mesei), nu îi corespunde o inhibiție relativ egal de puternică în măsură s-o contrabalanseze. Sub influența stărilor organice a foamei, conduita elevilor cu sistem nervos puternic-echilibrat-mobil nu se tulbură; ceea ce se poate vedea din faptul că ei sînt capabili să învețe, să-și pregătească temele pentru a doua zi, tot așa de bine ca și mai înainte. La acești elevi, creșterea stării de excitabilitate a analizatorului alimentar al scoarței cerebrale (sub influența excitațiilor alimentare subcorticale), antrenează activitatea optimă a celorlalți analizatori.

Tot așa, se poate urmări și efectul unui alt procedeu aplicat la lecție. După terminarea orei, profesorul întîrzie intenționat să iasă din clasă, deși clopoțelul („semnalul") a vestit începerea recreației. Agitația

[1] Culegerea de studii „Probleme de psihologia copilului de vîrstă preșcolară" (red. lui A. N. Leontiev și A. V. Zaporojeț). Edit. de stat, 1951, pag. 40—71 și 84—96.

și neliniștea ce-i frămîntă în cazul dat pe unii elevi, pot constitui indicii sigure despre gradul de echilibrare a proceselor corticale interne.

Pentru determinarea *mobilității* proceselor nervoase se pot aplica procedee asemănătoare. În condițiile vieții școlare, există prin forța lucrurilor, o serie de stereotipii externe, cum ar fi orarul clasei, orele de meditație la internat, studiul înainte sau după masă în școală etc. Citeodată se întîmplă ca aceste stereotipii externe să fie modificate din motive diferite. În asemenea împrejurări profesorul va urmări: care este modul de comportare al elevului atunci cînd se schimbă orarul săptămînal în cursul pătrarului, cînd în locul unei materii programate se ține o altă materie pentru că lipsește profesorul; cum se răsfrîng aceste schimbări externe asupra însușirii materialului, asupra disciplinei la orele de clasă, ș.a.m.d. Gradul de adaptare la aceste schimbări, ne poate furniza date referitoare la mobilitatea sau inerția proceselor nervoase ale elevilor respectivi. Indicații suplimentare putem obține urmărind trăirile emotiv-negative care de obicei însoțesc eforturile de elaborare a stereotipului dinamic nou, o dată cu destrămarea stereotipului vechi.

Experimentarea diferitelor jocuri (de mișcare, intelectuale, etc.) constituie un alt procedeu în studiul mobilității proceselor nervoase. În această categorie intră jocurile de descifrare a hărților geografice cu diferite sisteme de legendă; exercițiile de substituire a cuvintelor dintr-un text, printr-un alt sistem de cuvinte sau chiar litere; înlocuirea unor figuri geometrice sau semne convenționale dintr-un sistem de figuri și semne, prin altele. După ce elevul și-a însușit un sistem de legendă, cuvinte, figuri, semne convenționale etc. el este pus în situația să lucreze cu alte sisteme. Rapiditatea însușirii sistemului nou în proces de formație și care vine în concurență cu cel vechi, este o problemă ce pune la grea încercare mobilitatea proceselor nervoase corticale.

Analiza psihologică a produselor activității elevului, teme, compoziții etc., poate să ne dea, la fel, indicații prețioase despre tipurile generale și specific umane de activitate nervoasă superioară. Analiza psihologică a compozițiilor literare (libere sau pe o temă dată de profesor), din punctul de vedere al conținutului și al formei stilistice, ne poate da indicații referitoare la raporturile de interacțiune dintre cele două sisteme de semnalizare. Aceeași temă, despre o excursie, o vizită la muzeu etc. poate fi realizată de elevi în chip diferit. În compozițiile unora vor predomina impresiile nemijlocite, imaginile intuitive, elementele descriptive; pe cînd în compozițiile altora vom găsi predominarea elementelor explicative, a noțiunii lor abstracte, a tendinței spre analiză și interpretare a faptelor observate. Aceste două moduri diferite de a vedea realitatea ne amintesc de cele două tipuri diferite: artistic și meditativ, a căror manifestare o putem surprinde în compozițiile literare ale elevilor, în comunicările și referatele prezentate în cadrul cercurilor de elevi etc.

Datele culese pe baza metodelor analizate mai sus, uneori contradictorii, vor trebui să fie coroborate între ele. Prelucrînd materialul variat și complex adunat pe această cale, pedagogul va putea să-și facă o imagine clară despre particularitățile individuale ale elevului.

Însușirea creatoare a învățăturii pavloviste despre tipurile de activitate nervoasă superioară, oferă posibilități nelimitate de studiu și cunoaștere a personalității elevului. Aplicată în școală ea permite cadrelor didactice să folosească just metodele apropierii individuale față de elevi, nu numai în vederea înarmării lor cu cunoștințe temeinice, dar și în scopul educării lor pe linia sarcinilor educației comuniste.

*ANEXA*

## Schema formelor tipice de conduită

*(pentru studiul tipurilor de activitate nervoasă superioară la elevi)*

I. *Somnul.* Cum adoarme (repede-încet); cum doarme (calm, agitat, profund, cu sau fără vise). Dispoziția de după somn. Somnul cu cîteva zile înainte de examene și în preziua examenului. Rezistența la eforturi fizice și intelectuale.

II. *Aspectul emotiv.* Intensitatea, persistența și fluctuația trăirilor emotive (ușor sau greu impresionabil, cît timp durează emoțiile și cît de ușor se face trecerea de la o stare emotivă la alta). Gradul de stăpînire și control al emoțiilor și dorințelor (la lecții în timpul răspunsului, la examene, în public). Oglindirea stărilor emotiv-impulsive în vorbire, mimică, gesturi.

III. *Aspectul motor.* Rapiditatea, preciziunea, bogăția și ușurința în executarea mișcărilor. Gradul de stăpînire și control al mișcărilor (ținuta în bancă, la lecție, comportarea în timpul recreației, la orele de educație fizică, în clasă după recreație). Greutatea sau ușurința în formarea deprinderilor motorii (persistența greșelilor, rapiditatea îndreptării lor). Ritmul reacțiilor articular-kinestezice (debitul verbal în timpul expunerii lecției, a discuțiilor cu alți tovarăși).

IV. *Vorbirea.* Nivelul general de dezvoltare a vorbirii. Raportul dintre vocabularul activ și pasiv, bogăția vocabularului, gradul de stăpînire a structurii gramaticale a limbii materne. Particularitățile însușirii scrierii și a citirii în perioada abecedarului: frecvența și natura erorilor tipice (omisiuni, inversiuni, perseverări de sunete și silabe în limbajul scris și citit). Calificarea verbală a datelor intuitive și capacitatea reprezentării situațiilor descrise verbal de alții (din texte). Expresivitatea vorbirii — oglindită în pauze, accent, ton, ritmul vorbirii, gesturile asociate. Particularitățile compozițiilor literare din punct de vedere lexical și gramatical.

V. *Activitatea de învățare.* Influența stărilor organice asupra învățării: oboseala, foamea etc. Particularitățile înțelegerii și a fixării materialului de învățat: cît de repede își însușește materialul, cît de fidel și trainic îl reține în memorie. Cum își pregătește lecțiile acasă: cu regularitate, conștiincios, îngrijit, sau dimpotrivă — sporadic, dezordonat, în pripă. Atitudinea față de note. Succesul la învățătură. Comportarea în timpul lecției: atent, pasiv, nedisciplinat etc. Gradul de organizare în muncă: lucrează planificat, sistematic sau nu. Cum se pregătește pentru examene: repetă materialul din timp sau numai în preziua examenelor. Comportarea elevului înainte de, și în timpul examenelor. Condițiile în care lucrează

mai bine elevul: înainte sau după joc, individual sau în colectiv, în condiții de liniște (efectul factorilor turbulenți, — mișcare în casă, zgomot, etc.). Formarea și modificarea deprinderilor complexe: ortografice, aritmetice; ușurința adaptării elevului la intrarea în școală, cu prilejul trecerii de la o clasă la alta, de la clasele I—IV, la clasele V—VII etc. Efectele schimbărilor survenite în orar, programul zilnic, regim, asupra activității normale a elevului. Perseverența și hotărîrea elevului în lupta împotriva greutăților întîmpinate la învățătură, la unele materii mai grele, în obținerea scopurilor fixate.

VI. *Conduita în colectiv.* Diferite forme de manifestare în colectiv: este comunicativ, se împrietenește ușor, își comunică impresiile altora, sau este „închis în sine", rezervat, retras. În ce măsură participă la viața de colectiv, la succesele sau insuccesele tovarășilor de clasă din organizația de tineret; ajutorul pe care îl dă altora la învățătură. Conduita în joc: cît este de perseverent în menținerea rolului în joc, în atingerea scopului în joc. Atitudinea față de critică și autocritică: cum reacționează la observațiile profesorului, la critica ce i se face în organizația de tineret: își recunoaște greșelile și în ce măsură caută să le îndrepte? ce atitudine ia față de cazurile de indisciplină, de abateri de la regulile de conduită discutate în colectiv?

## LECŢIA IN ŞCOALA SOVIETICA

de I. N. KAZANŢEV

„Lecţia în şcoala sovietică" este titlul lucrării lui I. N. Kazanţev apărută nu de mult în traducere romînească. Această lucrare reprezintă pentru cadrele didactice o serioasă contribuţie în opera de ridicare a nivelului lor profesional, de perfecţionare a măiestriei lor pedagogice.

Lucrarea cuprinde nouă capitole. În primul capitol intitulat „Din istoricul lecţiei în şcoală" I. N. Kazanţev se ocupă de lupta dusă de marii pedagogi ruşi pentru organizarea învăţămîntului sub formă de lecţii, subliniază ideile lor în această problemă, idei pe baza cărora s-au conturat formele organizatorice ale procesului de învăţămînt încă din primii ani ai orînduirii de stat sovietice.

Cunoaşterea istoricului lecţiei în şcoală dă posibilitate învăţătorului să adîncească principiile teoretice de bază în legătură cu organizarea lecţiei.

Istoricul lecţiei în şcoala sovietică datează de peste 300 de ani. Faptul că începînd cu şcolile din Luţk (1620—1624) în cadrul cărora copiii veniţi la şcoală erau împărţiţi în două clase şi aşezaţi „într-o anumită ordine", după rezultatele obţinute la învăţătură, dovedeşte că bazele sistemului de învăţămînt pe clase şi lecţii a fost pus atît din punct de vedere teoretic cît şi practic, pentru prima dată în şcolile ruse. În capitolul privind istoricul lecţiei, după ce autorul arată contribuţia marelui pedagog slav Ion Amos Komenski în dezvoltarea teoretică a sistemului de învăţămînt pe clase şi lecţiei în şcoală" I. N. Kazanţev se marelui pedagog rus K. D. Uşinski (1824—1870) la teoria lecţiei. Fixîndu-şi drept scop organizarea învăţămîntului pe baze ştiinţifice, pe dragoste şi respect faţă de copil, Uşinski considera că lecţia şi-a ajuns scopul numai atunci cînd prin ea se formează gîndirea elevilor, cînd memoria, imaginaţia şi atenţia lor vor fi dezvoltate, cu un cuvînt, atunci cînd întreaga lor activitate de cunoaştere va fi ridicată la un înalt grad de înţelegere. Dezvoltarea activităţii de cunoaştere a elevilor se face în deosebi în cadrul lecţiei. Aceasta arată că Uşinski acordă o deosebită atenţie îndrumării elevului, acordă deci un rol de căpetenie educatorului. Teoria asupra lecţiei aprofundată de Uşinski a fost susţinută cu multă căldură de urmaşii şi elevii săi, V. I. Vodovozov şi N. A. Korf. N. A. Korf mai ales a fost unul din neobosiţii pedagogi care au luptat cu dîrzenie pentru ridicarea şcolii pe o treaptă mai înaltă. N. A. Korf ţinea „lecţii pentru învăţători", şi dădea sfaturi referitoare la organizarea lecţiei, la atitudinea învăţătorului, întocmirea orarului, organizarea pauzei între lecţii etc. Autorul menţionează apoi contribuţia lui N. A. Bobrovnikov, M. I. Demkov şi P. F. Kapterev în legătură cu teoria lecţiei şi scoţînd în relief ideile înaintate ale acestor pedagogi ruşi — în ceea ce priveşte organizarea lecţiei — autorul arată prin contrast ideile retrograde care se aflau la baza pedagogiei reacţionare germane în care locul de frunte îl ocupau ideile retrograde ale lui Herbart.

I. N. Kazanţev îşi încheie capitolul din „istoricul lecţiei în şcoală" arătînd că „şcoala sovietică foloseşte în spirit critic învăţătura progresistă despre lecţie a pedagogilor ruşi" şi că „înzestrînd lecţia cu un conţinut nou şi perfecţionînd metodele de învăţămînt" şcoala sovietică rezolvă cu succes sarcinile de seamă ale educării comuniste a tineretului.

În capitolele următoare, privind problema lecției în școala sovietică, I. N. Kazanțev pornește de la învățăturile lui V. I. Lenin și I. V. Stalin care în repetate rînduri au subliniat necesitatea ca întreaga muncă desfășurată în domeniul educației și instrucției tinerei generații să fie îndrumată spre educarea acesteia în spiritul moralei comuniste. El arată de asemenea că Directivele și Hotărîrile C.C. al P.C.U.S. cu privire la școală, sarcinile trasate prin aceste Hotărîri cadrelor didactice, au constituit pentru învățătorii și profesorii sovietici chezășia muncii și a succesului lor în opera de dezvoltare teoretică și practică a lecției. Autorul lucrării citează în capitolul întitulat „Problema lecției în școala sovietică" numeroase cazuri cînd Comisariatul Poporului pentru Învățămînt a publicat îndrumări metodice referitoare la pregătirea lecției, la modul de predare a acesteia, îndrumări care au avut o deosebită importanță, ele îndreptînd atenția învățătorilor nu numai asupra organizării lecției în general, ci arătînd acestora și răspunderea ce o au pentru calitatea cunoștințelor fiecărui elev.

În rezolvarea problemelor privind lecția, autorul arată că mulți au fost pedagogii sovietici care s-au ocupat de realizarea ei. Începînd cu N. K. Krupskaia, care punea accent pe rolul lecției în transmiterea cunoștințelor elevilor, pe temele date pentru acasă, și în general pe munca independentă a elevilor pentru dobîndirea deprinderilor ce trebuie să aibă ca rezultat „îmbogățirea conținutului celor învățate în clase" și continuînd cu multiplele îndrumări ale celor mai încercați pedagogi sovietici, școala sovietică și-a îmbunătățit zi de zi sistemul de predare în cadrul lecțiilor. Izvorîte din practica celor mai buni învățători și profesori, principiile teoretice ale lecției în școala sovietică au servit ca bază dezvoltării învățămîntului. În munca de organizare a lecției, învățătorii sovietici fruntași, arată autorul, depun un deosebit interes. Nenumărate sînt școlile din Uniunea Sovietică care au obținut succese însemnate în organizarea justă a lecției în școală. Experiența școlilor din Nijnedevițk, ale căror colective pedagogice acordă mare atenție pregătirii lecțiilor, învățătorii și profesorii întocmindu-și planurile de lecții numai în urma aprofundării conținutului materialului de predat, după ce în prealabil au chibzuit asupra fiecărei etape a lecției căutînd să dea fiecărei lecții un caracter viu și interesant, a fost răspîndită în toate școlile regiunilor și republicilor sovietice.

Îndrumările și directivele date de C.C. al P.C.U.S., dezbaterile teoretice asupra problemei lecției și practica învățătorilor și profesorilor fruntași, au stabilit sarcinile de bază pe care trebuie să le îndeplinească o lecție.

O deosebită atenție acordă autorul lucrării „Lecția în școala sovietică" condițiilor pe care pedagogii sovietici le creează în scopul desfășurării lecției. Astfel, el citează condițiile formulate de P. N. Șimbirev, cele din articolele culegerii intitulate „Metodica lecției" și „Învățătorii comsomoliști" ca și cele din diverse alte articole ale învățătorilor și profesorilor fruntași, condiții izvorîte din generalizarea practicii predării lecției în școala sovietică. Toate aceste condiții, afirmă autorul, au pentru un bun educator scopul „de a rezolva probleme atît de ordin instructiv cît și de ordin educativ".

În capitolele rezervate studiului condițiilor de bază pe care trebuie să le îndeplinească lecția, tipurilor de lecții și metodicii predării lor, autorul lucrării analizează problemele legate de îndeplinirea acestor condiții. Faptele prezentate ca și concluziile autorului sînt ilustrate cu numeroase exemple din activitatea școlilor fruntașe și a pedagogilor încercați. Analizînd tezele principale care stau la baza predării lecțiilor în școlile sovietice, I. N. Kazanțev se ocupă în mod amănunțit de problema privitoare la rolul conducător al învățătorului, de scopul urmărit prin fiecare lecție în ce privește formarea la elevi a concepției marxist-leniniste și înarmarea lor cu cunoștințe științifice, de legătura lor cu practica. De asemenea, autorul menționează o serie de condiții legate de munca colectivă și independentă a elevilor, de varietatea metodelor și procedeelor utilizate în procesul predării. Autorul pune un deosebit accent pe studierea particularităților de vîrstă ale elevilor, considerînd această cerință ca singura în măsură a da posibilitate educatorului să asigure o justă desfășurare a activității didactice în școală.

Prezentînd diferitele păreri în problema tipologiei lecției, I. N. Kazanțev stabilește, după scopurile lor, șapte tipuri de lecții care se caracterizează prin anumite moduri de organizare și de conducere a activității lor. În capitolul „Tipurile de lecții și structura lor" autorul enumără ca tipuri principale de lecții, avînd fiecare o structură deosebită: lecții de forme variate de activități, lecții prelegeri, lecții film, lecții consacrate muncii independente

a elevilor în clase, lecții sub formă de conversații și lecții de lucrări practice.

Cunoașterea principalelor tipuri de lecție cere din partea învățătorilor și profesorilor o adîncă studiere a metodicii predării fiecărui tip, a fiecărei lecții. „Noi — spune autorul — trebuie să acordăm o deosebită atenție mersului lecției, din primul și pînă în ultimul minut".

Capitolul „Metodica predării lecției" este consacrat rezolvării acestor probleme. De la „începutul lecției" și pînă la „sfîrșitul lecției" sînt arătate, pe etape, principalele momente ale lecției, exemplificate cu cazuri concrete și însoțite de prețioase îndrumări metodice și pedagogice. Autorul consideră pe bună dreptate că graba nu trebuie să caracterizeze pe nici un învățător sau profesor precum nici severitatea excesivă în timpul lecției. Tonul și tactul profesorului, atenția și înțelegerea lui față de elevi determină pe aceștia să aibă o serioasă atitudine față de lecție, să-și iubească profesorul și învățătorul. Printr-o povestire frumoasă, prin explicarea bine făcută a materialului nou, prin bogăția de conținut, educatorul activează gîndirea elevilor, le dezvoltă interesul pentru lecții. De asemenea, folosirea manualului, efectuarea explicațiilor în timpul lecției, alternarea lucrărilor independente de laborator sau practice în cadrul lecției, antrenarea colectivului clasei în muncă, controlul activității și al cunoștințelor elevilor, iată o serie de condiții metodice care asigură în procesul lecției disciplina elevilor.

Disciplinii elevilor în cadrul lecției este consacrat capitolul VI al lucrării. În acest capitol, în afara expunerii teoretice, este arătată însăși părerea unor elevi despre disciplina lor la lecții, părere care arată limpede că aceasta depinde în mare măsură de pregătirea profesorului, de rolul lui în conducerea lecției. Autorul arată cînd trebuie acordate laude și recompense elevilor precum și cînd aceștia pot fi pedepsiți pentru dezordinea provocată în cadrul lecției.

Ultimele două capitole ale lucrării „Lecția în școala sovietică" sînt consacrate muncii metodice în școală pentru perfecționarea lecțiilor și condițiilor organizatorice și materiale ale unor lecții reușite.

Un rol deosebit revine în această acțiune directorilor de școli care sînt datori „să pătrundă miezul lecțiilor, să fie la curent cu tematica și conținutul lor".

Reușita muncii cadrelor didactice depinde fără îndoială de pregătirea acestora, ea depinde însă și de o serie de condiții materiale și organizatorice. Astfel, continuitatea în ceea ce privește structura claselor de elevi, un orar precis al lecțiilor și o școală a cărei clase sînt bine amenajate, constituie elementele de bază ale asigurării succesului lecției.

Studiind și adîncind problema lecției în școala sovietică, învățînd și apoi aplicînd în munca lor cele însușite, cadrele noastre didactice își vor însuși experiența înaintată a învățătorilor și profesorilor sovietici înarmîndu-se astfel și mai bine în lupta ce au de dus pentru educarea generației de constructori ai socialismului.

C. P.

## „INDRUMĂRI METODICE PENTRU INSUȘIREA LIMBII MATERNE ȘI INSTITUȚIILE PREȘCOLARE"

Indrumările metodice pentru însușirea limbii materne de către copiii de vîrsta preșcolară — lucrare recent apărută în Editura de stat didactică și pedagogică — a fost primită cu multă bucurie de către educatoare. Această lucrare constituie un ajutor important pentru munca educativă din instituțiile noastre preșcolare.

Se știe cîtă însemnătate prezintă însușirea corectă a limbii pentru întreaga dezvoltare a copilului.

La vîrsta preșcolară, în condițiile unei educații just îndrumate, copilul își însușește — prin intermediul cuvîntului — o serie întreagă de noțiuni, ceea ce îi permite să facă generalizări; i se dezvoltă gîndirea.

Prin intermediul limbii, adulții influențează asupra copilului, îi dezvoltă o serie de trăsături pozitive ale caracterului, iar copilul, la rîndul său, se face înțeles de cei din jur.

In lucrarea amintită se dau prețioase îndrumări metodice pentru desfășurarea muncii în sensul dezvoltării unei vorbiri corecte și expresive la copiii de vîrstă preșcolară.

Lucrarea se împarte în două părți și anume: „Problemele principale ale dezvoltării vorbirii copiilor de vîrstă preșcolară" și „Activitățile de dezvoltarea vorbirii".

In introducere se arată importanța învățăturii staliniste despre limbă și a învățăturii pavloviste despre cele două sisteme de semnalizare, în ceea ce pri-

veşte munca cu copiii de vîrsta preşcolară.

Se precizează că îmbogăţirea vocabularului nu înseamnă doar manevrarea de către copii a unei serii de cuvinte, ci însuşirea înţelesului acelor cuvinte, a noţiunilor corespunzătoare.

In însuşirea vocabularului, trebuie să se pornească de la fondul principal de cuvinte, care trebuie să devină temelia vocabularului copilului.

Dar aceasta nu este suficient. Educatoarele trebuie să se ocupe de însuşirea structurii gramaticale a limbii, pentru ca astfel limba să devină un mijloc de comunicare, de dezvoltare a gîndirii copilului în strînsă legătură cu vorbirea.

Se explică apoi formarea reflexelor condiţionate şi importanţa acestora pentru însuşirea limbii materne de către copiii de vîrstă preşcolară.

In partea întîi a metodicii, se precizează care sînt problemele principale ale dezvoltării vorbirii copiilor de vîrsta preşcolară:

1. Insuşirea unei pronunţări corecte; 2. Imbogăţirea şi activizarea vocabularului copiilor; 3. Dezvoltarea unei exprimări închegate şi corecte; 4. Dezvoltarea unei vorbiri expresive.

Sarcina însuşirii unei pronunţări corecte a copiilor trebuie să fie una din preocupările centrale ale educatorilor. Dacă greşelile de vorbire sînt înlăturate, se evită dezvoltarea şi transformarea lor în tulburări mai grave.

Ca mijloace pentru perfecţionarea vorbirii copiilor, se indică, pe grupe, cum să se folosească jocurile, frămîntările de limbă, ilustraţiile şi poeziile care să conţină sunetele greu de pronunţat sau greşit pronunţate. La grupa mare, se indică şi o serie de exerciţii speciale.

Imbogăţirea şi activizarea vocabularului, constă în însuşirea fondului principal de cuvinte, lărgirea bagajului de cuvinte, de la grupă la grupă, şi formarea deprinderii de a folosi cuvintele însuşite.

Realizarea acestor sarcini se face pe baza cunoaşterii mediului înconjurător al copilului, pe baza folosirii diferitelor mijloace: observările, plimbările, conversaţiile, jocurile didactice, povestirile, memorarea şi recitarea versurilor. In îndrumările care se dau în legătură cu această problemă, se arată, pe scurt, specificul acestora în fiecare grupă.

In capitolul „Dezvoltarea unei exprimări închegate şi corecte din punct de vedere gramatical" se arată multe particularităţi ale vorbirii copiilor; din acest punct de vedere se explică aşa-zisul fenomen al „creaţiei de cuvinte".

Arătîndu-se pe scurt unele mijloace, se indică totodată că preocuparea educatoarei trebuie să se îndrepte în două direcţii:

a) Imbunătăţirea exprimării copiilor sub raport morfologic şi,

b) Imbunătăţirea structurii gramaticale a propoziţiei şi frazei la copii.

Pentru a dezvolta o vorbire expresivă, copilul trebuie astfel educat încît să poată comunica starea sa emoţională celor din jurul său, să înţeleagă şi să aprecieze intonaţiile, mimica, să observe alegerea cuvintelor ca mijloc folosit de cei din jur pentru exprimarea unei stări emoţionale.

Partea a doua a lucrării se ocupă de activităţile de dezvoltare a vorbirii, arătîndu-se cum trebuie îndrumate aceste activităţi.

De o mare importanţă practică este capitolul intitulat „Expunerea povestirilor şi a poveştilor de către educatoare". Educatoarele sînt îndrumate cum să-şi aleagă materialul pentru povestire, adică li se arată de ce anume trebuie să ţină seama; concordanţa cu sarcinile educaţiei comuniste, cu particularităţile de vîrstă ale copiilor şi valoarea literară a materialului.

Folosind exemple din literatura noastră şi cea sovietică, se dau îndrumări în legătură cu conţinutul povestirilor şi poveştilor, arătîndu-se totodată că acestea trebuie luate mai întîi din mediul mai apropiat copilului, pentru ca apoi, pe măsura lărgirii experienţei copilului, să se aleagă şi povestiri cu un conţinut din mediul mai îndepărtat.

Ţinînd seama de faptul că nu totdeauna educatoarele au la îndemînă un material literar adecvat, este necesar ca unele povestiri să fie prelucrate (scurtate sau dezvoltate).

Toate aceste îndrumări sînt date în subcapitolul „Munca educatoarei în legătură cu textul literar". De asemenea se dau indicaţii în legătură cu exprimarea educatoarei, pregătirea educatoarei pentru povestire, subliniindu-se importanţa ce o prezintă o bună pregătire pentru ca o povestire să-şi atingă scopul.

Pe lîngă expunerea povestirii educatoarea trebuie să folosească şi mijloace variate pentru fixarea ei. Arătîndu-se care sînt aceste mijloace, se dau pe scurt şi cîteva indicaţii.

Un alt mijloc de dezvoltare a vorbirii închegate este crearea povestirilor de către copii.

Aceasta se realizează treptat, începînd

cu povestirea model a educatoarei şi terminînd cu cea mai complicată formă de creaţie, inventarea unei povestiri după o temă dată.

În capitolul 2 — „Învăţarea poeziilor de către copii" — după ce se arată ce fel de poezii sînt accesibile preşcolarilor de diferite vîrste, se indică procedeele de predare a unei poezii. Atrăgîndu-se atenţia asupra importanţei folosirii procedeelor variate pentru dezvoltarea interesului copiilor, se arată totodată şi cum trebuie pregătiţi copiii pentru o mai bună înţelegere a poeziilor, cum să fie învăţaţi să le recite expresiv.

În capitolul „Activităţile cu ilustraţii", se arată cît de preţioasă este folosirea materialului viu, atractiv, pentru dezvoltarea unei exprimări închegate şi corecte din punct de vedere gramatical, pentru îmbogăţirea, adîncirea şi sistematizarea cunoştinţelor copiilor.

Stabilind criteriile de alegere a ilustraţiilor, metodica prevede activităţi variate. ca: povestirea după ilustraţii, compararea ilustraţiilor. Apoi se arată cum să se desfăşoare fiecare din aceste activităţi în cele trei grupe de copii.

Jocurile didactice ocupă un loc însemnat în munca pentru dezvoltarea vorbirii copiilor. Prin forma lor de joc, ele sînt deosebit de atractive, stimulînd totodată gîndirea copiilor.

Trecînd la specificul jocurilor didactice în diferite grupe, se dau explicaţii în legătură cu desfăşurarea acestora.

În capitolul referitor la conversaţie, arătîndu-se cum trebuie îndrumată aceasta, se disting două momente:

1. Alegerea temei şi pregătirea conversaţiei;

2. desfăşurarea conversaţiei.

Conversaţia poate fi organizată cu întreaga grupă, cu un mic grup de copii, sau numai cu un copil.

Organizînd conversaţia cu întreaga grupă, trebuie acordată o deosebită atenţie începutului activităţii, pentru a trezi interesul şi atenţia copiilor. În legătură cu aceasta se indică cîteva procedee.

De asemenea şi încheierea activităţii trebuie atent chibzuită, pentru a preciza reprezentările copiilor, pentru a forma o atitudine justă faţă de cele discutate.

Întrebările, indicaţiile, explicaţiile sînt formele folosite de educatoare în timpul conversaţiei, pentru a îndruma gîndirea copiilor, pentru a-i ajuta să-şi formuleze gîndurile lor. De aceea se arată în metodică ce condiţii trebuie ele să îndeplinească aceste forme.

La sfîrşitul metodicii, pentru a veni în ajutorul educatoarelor, se dau în anexă două povestiri: la prima se indică cum trebuie transformată o povestire, iar a doua este un model de povestire creat de o educatoare din Bucureşti. Se mai dau şi cîteva planuri de activităţi, arătîndu-se astfel în mod concret cum trebuie să se desfăşoare o activitate urmărind dezvoltarea vorbirii.

Metodica pe care o prezentăm are şi unele lipsuri de care, dacă s-ar ţine seama la editarea unei viitoare lucrări, educatoarele ar primi un şi mai serios sprijin pentru educarea copiilor preşcolari.

Astfel ar fi fost necesar să se arate de la bun început că în instituţia preşcolară însuşirea limbii materne de către copii se face nu numai în cadrul activităţilor de dezvoltarea vorbirii, ci şi în comunicarea zilnică cu adulţii sau copiii în timpul jocurilor, discuţiilor e'c. Dar în legătură cu aceasta, ar fi trebuit să se dea îndrumările necesare.

În ceea ce priveşte formarea unei vorbiri corecte din punct de vedere gramatical, se indică în mod greşit ca singure mijloace vorbirea corectă a educatoarei, precum şi corectarea greşelilor copiilor în timpul exprimării. Ori se ştie că, educatoarele noastre, aplicînd experienţa educatoarelor sovietice, folosesc pentru aceasta, jocurile didactice, conversaţiile, ilustraţiile etc.

Capitolul „Învăţarea poeziilor de către copii", nu este sistematizat. Astfel, diferitele subcapitole: „Memorarea şi recitarea poeziilor", „Metodica predării poeziilor" şi „Învăţarea poeziilor", tratează de fapt aceleaşi probleme. De aceea, ar fi fost mult mai indicat să existe un singur subcapitol: „Metodica predării şi recitării poeziilor", care să cuprindă materialul sistematizat.

Cu toate că se dau o serie de exemple, totuşi metodica nu cuprinde experienţa înaintată a celor mai bune educatoare ale noastre, care au dobîndit rezultate importante în munca lor pe teren.

Este o sarcină a Institutului de ştiinţe pedagogice, să studieze şi să generalizeze experienţa înaintată a educatoarelor noastre, şi să ţină seama de aceasta la tipărirea celei de a doua ediţii a metodicii, sau eventual să scoată lucrări în care să fie dată la iveală această experienţă pozitivă.

Din toate aceste lipsuri, metodica prezentată este totuşi o lucrare preţioasă pentru educatoarele noastre care se străduiesc să-şi îmbunătăţească mereu munca lor de răspundere în instituţiile preşcolare.

E. Z.

# REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Apare trimestrial

## TABLA DE MATERII PE ANUL 1954 *

(Nr. I—IV)


* * * : „23 August" — ziua eliberării patriei noastre . . . . . 3/III
*Ilie Murgulescu:* Zece ani de realizări în domeniul învăţământului . . . . 11/III
*Traian Moraru:* Aspecte din şcoala sovietică . . . . . 20/III

### TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

*Al. Roşca:* Însemnătatea învăţăturii lui I. P. Pavlov pentru lichidarea rămăşiţelor pedologice din psihologie şi pedagogie . . . . . 3/I
*I. Stanciu:* Unele probleme ale literaturii pentru copii . . . . . 21/I
*M. Ştefan:* Lupta lui Mihai Eminescu pentru promovarea principiilor didacticii progresiste . . . . . 38/I
*V. Pavelcu:* Procesul învăţării în lumina învăţăturii despre reflexele condiţionate . 3/II
*I. Cremer:* Primii ani de activitate în învăţământ a lui I. Creangă . . . . . 19/II
*Sabina Ghiţa:* „Cîteva date cu privire la rolul chinesteziilor verbale în însuşirea scrisului" . . . . . 36/III
Unele constatări în legătură cu problema repetării materiei la sfîrşit de an şcolar . . . . . 42/III
*M. Ştefan:* Victor Babeş şi problemele igienei şcolare . . . . . 59/III
*Cornelia Mateescu:* Organizaţiile U.T.M. şi de pionieri, sprijin puternic al şcolii în educarea comunistă a elevilor . . . . . 3/IV
*M. Roşca şi R. Codreanu:* Unele condiţii care pot îngreuna sau uşura activitatea comună a celor două sisteme de semnalizare în procesul de intuiţie . . 14/IV
*I. Cremer:* Scriitorii noştri clasici — autori de manuale şcolare . . . . . 25/IV

### DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

*P. Vîlcu:* Din activitatea cercurilor şi comisiilor metodice din şcoala de 10 ani „Nicolae Bălcescu" Bucureşti . . . . . 58/I
*I. Berariu, E. Nicolaescu:* Educaţia fizică şi sportul — mijloc de educare comunistă a elevilor din şcoala noastră . . . . . 68/I
*O. Şafran:* Pregătirea din timp a deschiderii noului an şcolar . . . . . 45/II
*I. Bucuroiu:* Cum folosesc temele pentru acasă în însuşirea limbii ruse de către elevii clasei a VII-a . . . . . 54/II
* * * : Formarea deprinderilor în predarea ştiinţelor naturale . . . . 60/II
*Irina Teodoru:* Pregătirea cadrelor superioare pentru agricultură . . . . . 71/III
*Clara Chiosa:* Din experienţa educării patriotismului socialist la elevii claselor V—VII . . . . . 79/III
*Constanţa Popa:* Cum am obţinut promovarea întregii clase . . . . . 95/III
*A. Dancsuly:* Cîteva aspecte ale educării colectivului de elevi în clasele V—VII . 43/IV
*E. Blideanu:* Unele aspecte ale muncii metodice în Regiunea Bucureşti . . . 60/IV
*M. Iacob:* Activitatea practică pe terenul experimental al şcolii de 10 ani „I. L. Caragiale" Bucureşti . . . . . 81/IV

### DIN EXPERIENŢA ŞCOLII SOVIETICE

* * * : Educarea disciplinii conştiente la clasele I—IV . . . . . 78/I
*C. Simionescu:* Experienţa sovietică în organizarea activităţii de cercetare ştiinţifică . . . . . 91/I
*A. V. Crilova:* Munca de folos obştesc a elevilor pe lotul experimental al şcolii şi pe terenul colhozului . . . . . 73/II
*A. P. Medovaia:* Dezvoltarea priceperilor şi a deprinderilor la elevi în cursul studierii botanicii . . . . . 102/III
*E. P. Gusarov:* Legătura studierii botanicii cu activitatea practică a elevilor . . 91/IV


* Cifrele arabe din dreapta indică pagina unde se găseşte articolul; cifrele latine, care urmează după cele arabe indică numărul revistei în care se găseşte articolul.

## ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN ȚĂRILE DE DEMOCRAȚIE POPULARĂ

— Pregătirea învățătorilor în R. D. Germană și activitatea lor . . . . 101/I
*Bogdan Suchodolski:* Premizele de bază ale pedagogiei moderne polone . . . 84/II
*Hans Knauer:* Dezvoltarea școlii democratice în Republica Democrată Germană . 114/III

## ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN ȚĂRILE CAPITALISTE

*T. A. Ilin:* Școala din S.U.A. în slujba reacțiunii . . . . . 93/II

## INDRUMĂRI METODICE

*A. Focșeneanu, N. Stănescu, A. Negulescu:* Cîteva aparate de fizică confecționate prin mijloace locale și folosirea lor la lecție . . . . . 105/I
*Șt. Linul:* Despre metodica lecției în învățămîntul practic . . . . . 103/II
Analiza gramaticală . . . . . 121/III

## DISCUȚII

*A. Chircev:* Caracterizarea psihologică a elevilor pe baza determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară . . . . . 99/IV

## CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

*P. Popescu-Neveanu:* Culegere de studii de psihologie . . . . . 113/I
*T. Popescu:* Metodica de predare a matematicii în școlile medii, de V. Bradis . . 116/I
*M. V.:* „Povestiri din viața școlii sovietice" . . . . . 120/I
*M. B.:* Culegerile de exerciții gramaticale pentru clasele V—VI (1952) și VI—VII (1953) . . . . . 117/II
*E. D.:* „Clasa mea", de F. Vigdorova . . . . . 120/II
*S. I.:* „Lecția în școla elementară" de I. N. Kazanțev . . . . . 131/III
*I. S.:* „Studii de pedagogie", de I. M. Duhovnîi . . . . . 135/III
*C. P.:* „Lecția în școala sovietică" de I. N. Kazanțev . . . . . 124/IV
*E. Z.:* Indrumări metodice pentru însușirea limbii materne în instituțiile preșcolare 126/IV

## CONSULTAȚIE

* * * : Despre evidența cunoștințelor elevilor la lecțiile de literatură . 122/I
* * * : Repartizarea materiei pe pătrare . . . . . 123/II
*A. Negulescu, N. Stănescu:* Folosirea aparatului de proiecție și a microscopului în predarea științelor naturii . . . . . 139/III

# CUPRINS

Pag

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

*C. Mateescu:* Organizaţiile U.T.M. şi de pionieri sprijin puternic al şcolii în educarea comunistă a elevilor . . . . . 3
*M. Roşca* şi *R. Codreanu:* Unele condiţii care pot îngreuna sau uşura activitatea comună a celor două sisteme de semnalizare în procesul de intuiţie . . . 14
*I. Cremer:* Scriitorii noştri clasici autori de manuale şcolare . . . . . 25

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

*A. Dancsuli:* Cîteva aspecte ale educării colectivului de elevi în clasele V-VII . . 43
*E. Blideanu:* Unele aspecte ale muncii metodice în Regiunea Bucureşti . . . . . 60
*M. Iacob:* Activitatea practică pe terenul experimental al şcolii de 10 ani „I. L. Caragiale" Bucureşti . . . . . 81

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII SOVIETICE

*E. P. Gusarov:* Legătura studierii botanicii cu activitatea practică a elevilor . . . 91

DISCUŢII

*A. Chircev:* Caracterizarea psihologică a elevilor pe baza determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară . . . . . 99

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

„Lecţia în şcoala sovietică" de I. N. Kazanţev . . . . . 124
„Îndrumări metodice pentru însuşirea limbii materne în instituţiile preşcolare" . . 127

* * *

Tabla de materii pe anul 1954 . . . . . 129

# СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

## ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

*Корнелия Матееску:* Организация УТМ, большая опора в деле коммунистического воспитания школьников . . . . . 3

*М. Рошка, Р. Кодряну:* Некоторые данные которые могут обременить или же облегчить общую деятельность тех двух систем сигнализации в процессе наглядного преподавания . . . . . 14

*И. Кремер:* Наши классические писатели — авторы учебников . . . . . 25

## ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

*А. Дынчюли:* Несколько видов воспитания коллектива учеников V—VII классов (из опыта школ с венгерским языком обучения в Клуже) . . . . . 43

*Е. Блидяну:* Некоторые виды методической работы Бухарестской области . . . 60

*М. Якоб:* Из сельскохозяйственных практических осуществлений на учебно-опытном участке десятилетней школы имени И. Л. Караджале города Бухареста . . . . . 81

## ИЗ ОПЫТА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

*Е. П. Гусаров:* Связь между ботаническим изучением и практическими работами учеников . . . . . 91

## ПРЕНИЯ

*А. Кирчев:* Психологическая характеристика учащихся на основе определения типов высшей нервной деятельности . . . . . 99

## КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Урок в советской школе . . . . . 124

Методические указания в деле усвоения родного языка в дошкольных учреждениях 127

* * *

Содержание на 1954 год . . . . . 129

U. 2—8.

*Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să găsească în cuprinsul revistei.*

*Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor noştri în cel mai scurt timp.*

★

REDACŢIA: Str. Spiru Haret nr. 8,
Raionul Gh. Gheorghiu Dej — Bucureşti
Telefon: 4.69.13

★

ABONAMENTE ANUALE: Lei 20

Abonamente pe anul 1955 la „Revista de Pedagogie" se primesc la toate Oficiile poştale dela oraşe şi sate, factorii poştali şi secţiile raionale de difuzare a presei.

Faceţi abonamente pe un an.

LEI 5